

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

UiT Norges Arktiske Universitet

Det er du som har lært meg å lese

En kvalitativ studie om hvilke tiltak som settes i gang på småskoletrinnet når resultatene på Carlsten leseprøve er lav.

PED- 3901F

Hege Hausner

Masteroppgave i Spesialpedagogikk. Campus Alta Mai 2017



Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og valg av tema	2
1.2	Problemstilling og forskerspørsmål	2
1.3	Begrepsavklaring	3
1.3.1	Tiltak	3
1.4	Avgrensing.....	3
1.5	Oppgavens struktur.....	4
2	Teori	5
2.1	Den sosiokulturelle læringsteorien	5
2.2	Hva er lesing	7
2.2.1	Analytiske- og syntetiske metoder	8
2.2.2	Repetert lesing.....	10
2.2.3	Leseforståelse	11
2.2.4	Lesestrategier	11
2.2.5	Motivasjon.....	13
2.3	Lesevansker	14
2.3.1	Leseutviklingen	14
2.3.2	Svake lesere.....	15
2.3.3	Lesehastighet.....	16
2.3.4	Kartlegging.....	17
2.4	Organisering	18
2.4.1	Tilpasset opplæring	21
2.4.2	Lærerrollen	22
2.4.3	Skole/hjem samarbeid	24
3	Metode.....	29

3.1	Vitenskapsteori	29
3.2	Metodevalg	30
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju	31
3.2.2	Semistrukturert intervju.....	31
3.2.3	Intervjuguiden	32
3.3	Data innsamling	32
3.3.1	Informanter.....	32
3.3.2	Prøveintervju	33
3.3.3	Selve intervjuet.....	33
3.3.4	Transkribering	35
3.3.5	Analyse.....	35
3.4	Kvalitet i forskningen	36
3.4.1	Reliabilitet	36
3.4.2	Validitet.....	37
3.4.3	Generalisering	38
3.5	Etikk.....	38
4	Drøfting	39
4.1	Presentasjon av informantene	40
4.2	Hvem har ansvaret for å følge opp eleven på skolen?	40
4.3	Hvordan organiseres undervisningen?.....	44
4.4	Hvordan tilpasses undervisningen	50
4.5	Hvordan fungerer skole/ hjem samarbeidet?	55
4.6	Har tiltaket gitt resultater?	61
5	Avslutning	64
5.1	Avsluttende kommentar.....	67
	Litteraturliste	69

Vedlegg 1. Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt.....	73
Vedlegg 2. Intervjuguide.....	74
Vedlegg 3. NSD	76

Figurliste

Figur 1 Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014: 192).	6
Figur 2 Lesing (Salen, 2003: 50).	7
Figur 3 Analytiske metoder kalles ofte «top down»- metoder (Traavik & Alver, 2012: 89).	9
Figur 4 Syntetiske metoder kalles også «bottom up»- metoder (Traavik & Alver, 2012: 84).	10
Figur 5 Viktige faktorer i utvikling av et fleksibelt læringsmiljø (Imsen, 2016: 393).	21
Figur 6 Den komplekse lærerrollen (Salen, 2003: 29).	24
Figur 7 Foreldrenes betydning for elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2015: 42).	26

Forord

Etter to hektiske år ser jeg nå enden på dette studiet. Disse to årene har vært utfordrende, lærerik, interessant og spennende. Jeg har gjennom denne masteroppgaven fått utdype meg i teori knyttet til dette emnet, og videreutviklet den kunnskapen jeg har fra før.

Jeg vil takke min veileder Silje Karlsen Solheim for gode og konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg vil jeg takke mine tre informanter for at de stilte opp i forskningsprosjektet mitt. Uten dere hadde det ikke blitt noe.

Jeg vil takke de hjemme som har gitt meg støtte og oppmuntring. Spesielt Inge som har hatt tro på at jeg skulle klare det, og gitt positive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Jeg må også takke Liss- Ellen Johansen som har gitt meg hjelp og støtte. Det har blitt mange lange samtaler på telefonen seint og tidlig.

Takk også til Terese og Stine som tok seg tid til å korrekturlese.

Tromsø, mai 2017.

Hege Hausner

1 Innledning

«Lesekompetanse er både en viktig del av dagliglivet og en nødvendig kompetanse for å kunne fungere i samfunnet, både sosialt, i utdanning og i arbeidslivet» (Roe, 2014: 23). Etter å ha arbeidet på småskoletrinnet i noen år har jeg sett hvor vanskelig det kan være for barn som sliter med lesing. De elevene som sliter med lese- og skrive vansker, kan fort bli hengende etter faglig om de ikke får hjelp tidlig nok. Dette gjelder ikke bare for norskfaget, men vil gå igjen i alle fag. I følge Nordahl (2015) er gode leseferdigheter en fordel i alle fag.

Ifølge Gabrielsen (2014: 25) har det i Norge lenge vært en vente- og se- holdning, noe som har gjort at elever først på mellomtrinnet har fått hjelp med leseopplæringen. Å få hjelp så seint i skoleløpet kan for mange elever føre til dårlig motivasjon og dårlig selvbilde. For å forebygge lesevansker er det viktig å sette inn tiltak så tidlig som mulig.

Alle elevene er forskjellige og trenger ulike tiltak for å oppnå ønsket leseutvikling. For å utvikle leseferdighetene sine er det ifølge Saabye (2016) viktig at elevene leser ofte og mye. «Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2016 c). For å få dette til må et godt skole- hjem samarbeid fungere. Å kunne samarbeide med foreldrene vil være et «must» for å få fremgang i lesingen.

Den internasjonale leseundersøkinga PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) som ble gjort i 2011 på 4.trinn viste at antall svake lesere i Norge var gått ned fra 2006 til 2011. PIRLS undersøkelsen viser at Norge har minst spredning på sterke og svake lesere. Det vil si at forskjellen mellom de svake og de sterke leserne er redusert. Leseundersøkelsen viser også at foreldrene er en viktig del av barns læring. Ved å være engasjerte og gode rollemodeller vil de sammen med skolen og læreren ha stor påvirkning på lesemotivasjon, selvbilde, holdning til lesing, elevens avkodingsferdigheter og undervisningsmåte (Daal, Solheim, Gabrielsen & Universitetet i Stavanger, 2011:48). Den positive utviklingen PIRLS 2011 viser, kan ha sammenheng med tiltakene som ble gjort etter PISA- undersøkelsen i 2001. Da ble det satset på å etter- og videreutdanne lærere og være med i prosjekter som, Gi rom for lesing, Leselyst og Lesing er. Disse leseprosjektene kan ha påvirket de positive leseresultatene (Gabrielsen, 2014: 29).

Det er foreldrene som er barnas viktigste støttespiller hjemme. Å legge til rette slik at barn får gjort leksene sammen med engasjerte foreldre vil gi barnet motivasjon til å lese mer. Ifølge Nordahl (2015) er det viktig å støtte eleven i arbeidet med lekser, og ikke avvise barnet når det trenger hjelp.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å ta utgangspunkt i Carlsten leseprøve. Dette er en leseprøve som skal vise leseflyten til elevene ved å måle lesehastighet og leseforståelse på setnings- og avsnittsnivå (Carlsten, 2016 a). Elevene skal lese gjennom prøven på 10 minutter så raskt og nøyaktig som mulig. Underveis i lesingen vil de møte på parenteser med tre ulike ord. Et av ordene har sammenheng med resten av teksten, og skal understrekes Carlsten, 2016). Hensikten er å fange opp de leserne som leser under 25 ord pr. minutt, og har flere feil i oppgavene og diktatene. Prøven gjøres for å fange opp de elevene som trenger ekstra oppfølging i lesing (Carlsten, 2016 a).

Min rolle som lærer de siste årene har vært å legge til rette for elever med lese- og skrivevansker. Mitt arbeid har startet tidlig på høsten etter at Carlsten leseprøve er blitt gjennomført. Da har jeg sammen med kontaktlæreren satt i gang tiltak som er tilpasset den enkelte elev, og deres behov. Å kunne se gleden hos den enkelte elev når de leser og forstår alt fra korte setninger til lengere tekster, er med på å gjøre jobben interessant og lærerik.

Min nysgjerrighet for hvordan andre lærere jobbet med elever som skåret lavt på Carlsten leseprøve, var sammen med min egen erfaring utgangspunktet for valg av tema. Det har lett for å bli en «rutine» for hvilke tiltak som settes i verk på den enkelte skole. Min interesse for å kanskje finne ut av nye metoder ble mitt utgangspunkt for dette forskningsprosjektet.

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Min begrunnelse for bakgrunn av oppgaven og valg av tema gjorde at jeg valgte problemstillingen:

Hvilke tiltak settes i gang på småtrinnet når lesehastighet og leseforståelse hos en elev er lav på Carlsten leseprøve, og har tiltakene gitt resultater?

I tillegg til problemstillingen har jeg laget fire forskerspørsmål:

Hvem har ansvaret for å følge opp eleven på skolen?

Hvordan organiseres undervisningen? (Hvordan tilpasses undervisningen)?

Hvordan fungerer skole/ hjem samarbeidet?

Har tiltaket gitt resultater?

1.3 Begrepsavklaring

I problemstillingen bruker jeg begrepet tiltak. Jeg vil beskrive kort hva jeg legger i dette begrepet.

1.3.1 Tiltak

Tiltak blir i den norske ordboka blant annet definert som en aktivitet, en handlekraft og et initiativ («tiltak», bokmålsordboka). Jeg forstår tiltak som en nødvendig aktivitet som gjøres for å bedre en situasjon, herunder lesing. Tiltak har med andre ord en vid betydning. Det dreier seg om konkrete tiltak knyttet til metoder, for eksempel repetert lesing (kilde) og organisering. Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon. Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2017:3). Tiltak i denne studien er med andre ord alle handlingene lærerne gjør for å styrke elevenes lesehastighet og leseforståelse.

1.4 Avgrensing

Denne studien avgrenses til å omhandle tiltak som lærere setter i gang på småskoletrinnet. Perspektivet tar utgangspunkt i de ansatte på skolen som arbeider med elever som scorer lavt på Carlsten leseprøve. Videre avgrenses studien til tredjetrinn. Jeg ville snakke med lærere som arbeidet med tiltak for elever som var kommet litt i gang med lesingen. Studien åpner opp for fag- og kontaktlærere. Tidsperspektiv krever avgrensning i forhold til omfang av informanter, dermed blir foresattes perspektiv utelukket selv om de kunne ha bidratt med sentral informasjon.

1.5 Oppgavens struktur

Masteroppgaven har fem kapitler.

Kapittel 1: I dette kapitlet presenteres bakgrunn og valg av tema for oppgaven, problemstilling og forskerspørsmål, og tilslutt begrepsavklaring og avgrensing.

Kapittel 2: I dette kapitlet har jeg teorien som er grunnlaget for oppgaven. Jeg har skrevet om den sosiokulturelle læringsteori, kommet innpå ulike delferdigheter om lesing. Beskrevet hva lesevaner er, og hva jeg legger i ordet organisering.

Kapittel 3: I dette kapitlet kommer jeg innpå valg av metode, vitenskapsteoretisk ståsted, hvordan jeg gjorde datainnsamlingen, validitet, reliabilitet og generalisering. Tilslutt i dette kapitlet etikk.

Kapittel 4: Her har jeg drøftet resultatene opp mot teori i kapittel 2.

Kapittel 5: Dette kapitlet er en avslutning på hele oppgaven, der jeg oppsummerer viktige funn, og tilslutt en avsluttende kommentar.

2 Teori

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut hvilke tiltak som settes i verk når Carlsten leseprøve viser at en elev har lav lesehastighet og leseforståelse. Det mest sentrale teoretiske grunnlaget for mine analyser vil være teori som belyser forhold rundt lesing, som leseutvikling, leseforståelse, svake lesere og motivasjonsteori. I tillegg vil jeg komme inn på lærerrollen, tilpasset opplæring, skole/hjem samarbeid og kartlegging.

«Vi kan ikke drive med leseopplæring uten å vite noe om hvordan elevene lærer» (Håland, Helgevold & Hoel, 2008: 9). Gjennom et konstruktivistisk og sosialkonstruktivistisk læringssyn vil man få et bedre innblikk i hvordan læring skjer. Ved et konstruktivistisk læringssyn lærer elevene best gjennom å selv arbeide med lærestoffet. For å få læring må stoffet være tilpasset den enkelte elev (Imsen, 2014). I følge Håland m.fl., (2008) skjer læring i eleven. Da er det viktig at eleven selv er aktiv, og tar i bruk den kunnskapen de har fra før. Språket læres i naturlige sammenhenger. John Dewey mener elevene lærer ved å gjøre ting selv, og selv kunne tenke over hva man lærer. Hans slagord er «Learning by doing».

Det sosialkonstruktivistiske læringssynet bygger på det konstruktivistiske, men hevder at læring skjer i fellesskap og samhandling med andre elever (Håland m.fl., 2008). Fokuset i mitt forskningsprosjekt er tiltak for svake lesere. Med dette som utgangspunkt er den russiske psykolog Lev S. Vygotskys sosiokulturelle perspektiv en «rød tråd» gjennom hele forskningen (Solerød, 2012).

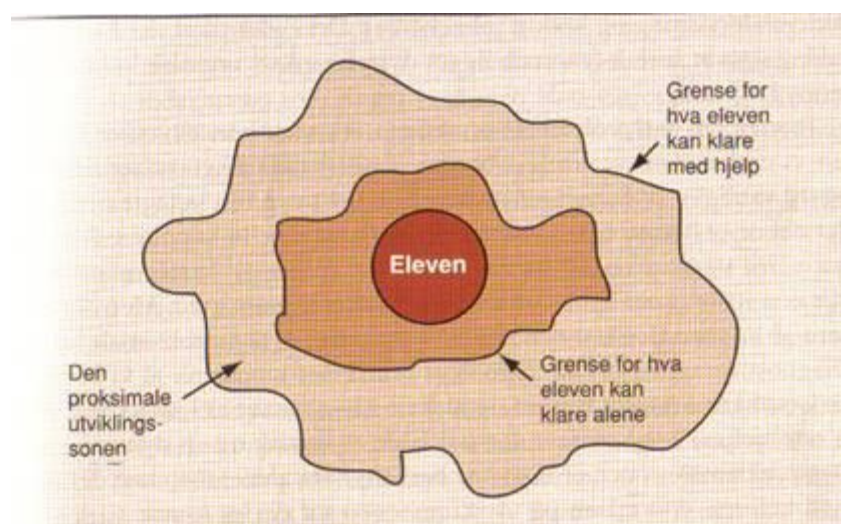
2.1 Den sosiokulturelle læringsteorien

I følge Vygotsky er menneskene født inn i et sosialt forhold, og barna utvikler seg ved å samarbeide med andre mennesker. Utgangspunktet til Vygotskys sosiokulturelle leseteori er at læring og utvikling av kunnskap er en sosial prosess. Hva og hvordan barnet lærer har sammenheng med den kulturen barnet er i. Vygotsky mente menneskene var avhengige av et sosialt miljø for å utvikle seg og lære, noe de gjorde gjennom å snakke sammen. Språket er et sosialt fenomen, som utvikler seg sammen med andre (Solerød, 2012).

Vygotsky har et dynamisk syn på utviklingen til mennesker, noe som hans tanker om den nærmeste utviklingssonen viser. Utvikling skjer gjennom aktivitet, og deles inn i to nivåer.

Det første nivået er den kompetansen eleven allerede har, mens det andre nivået er hva eleven kan klare ved hjelp fra andre (Solerød, 2012: 227). For å kunne få utvikling mener Vygotsky i Solerød (2012) at den som gir støtte skal være en person som er mer kompetent og kan legge opp undervisningen slik at den tilpasses elevens nivå.

Vygotsky er opptatt av hvordan elever kan få utfordringer. Han mener undervisningen skal ligge foran det eleven allerede kan, og ikke legges på det nivået eleven allerede er. Det kan være vanskelig å vite hvor lang tid det tar for en elev å forstå noe nytt som er gjennomgått. For noen går det raskt, for andre tar det lengre tid. Dette er ikke noe læreplanene eller undervisningen kan styre. Det er elevens forståelse som er viktig (Imsen, 2014).



Figur 1. Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014: 192).

Den proksimale utviklingssonen til Vygotsky illustrer hva eleven kan klare alene, og hva eleven kan klare med hjelp fra en annen voksen, eller en annen person som kan mer enn dem selv. Det er forskjellen på disse to «nivåene» som er den proksimale utviklingssonen. Når det er en voksen som hjelper og forklarer for eleven kalles personen for en medierende hjelper, noe det legges vekt på i Vygotskys teori. Å tilpasse undervisningen er lærerens ansvar. Den undervisningen som blir gitt må tilpasses til det nivået eleven befinner seg på. Den proksimale utviklingssonen er stadig i utvikling. Barn utvikler seg i samarbeid med andre. De må ha noe å utvikle seg etter og vokse på (Imsen, 2016).

2.2 Hva er lesing

Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter, ifølge Utdanningsdirektoratet (2016 a). Dette vil si at lesing skal inn i alle fag. Det er ikke bare i norsk elevene skal lese. Lesing er noe alle lærere har ansvar for å få mer av i «sine» fag (Utdanningsdirektoratet, 2015 c).

Ifølge Salen (2003: 50) defineres lesing som avkoding x forståelse i lese teorien. Når elevene skal lære seg å lese frivillig og selvstendig må også elevenes motivasjon være tilstede.

Figuren tatt ut fra Salen (2003:50) viser Lesing = Avkoding x forståelse. Motivasjonen for lesing er fargen som er inni figuren.


$$L = A \times F$$

Figur 2. Lesing (Salen, 2003: 50).

Å lese er å kunne få mening ut av en tekst. Det kan være på papir eller digitalt. Leseren skal kunne konsentrere seg, lese med flyt og sammenheng, men også vise at man kan lese over tid (Utdanningsdirektoratet, 2015 b).

Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing (Utdanningsdirektoratet, 2015 b).

Å lese betyr «å samle», ifølge Hekneby (2011: 52). Når barn lærer å lese samler de alle bokstavene de har lært, og setter dem sammen til ord. Ordene blir deretter satt sammen for å kunne lese tekster. Den nyere teorien er at det er to komponenter i leseprosessen.

Ordavkoding og forståelse. Svikter en av dem vil det få konsekvenser for resultatet av lesingen. Ordavkoding og forståelse er avhengig av hverandre for å kunne gi resultat (Hekneby, 2011).

Ved den første leseopplæringen står ordavkodingen i fokus når et barn skal lære å lese. Den første leseopplæringen skal legge grunnlaget for ordavkoding, leseflyt og forståelse. Hvilken metode som skal brukes har utgangspunkt i den enkelte elev. I tillegg er det viktig å sette inn tiltak der lærerne føler at eleven trenger det (Roe, 2014).

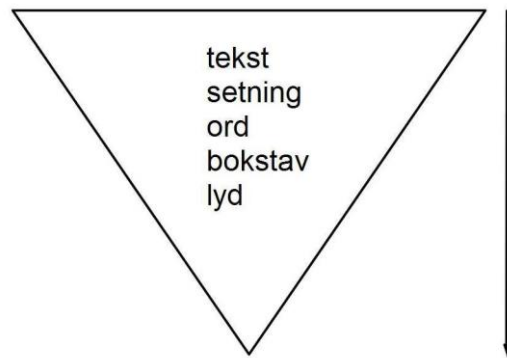
Den andre leseopplæringen foregår etter at lesekoden er knekt. Da er det forståelsen som blir vektlagt og er i fokus. Det er viktig å lære elevene ulike lesestrategier, som gir eleven positive opplevelser med lesingen. Elevene skal kunne finne mening med tekstene de leser, og trekke slutninger. For å kunne bli en god leser må man øve og lese mye. Da er det viktig å gi barna gode leseopplevelser, som skal motivere til videre lesing (Hekneby, 2011).

2.2.1 Analytiske- og syntetiske metoder

I følge Traavik & Alver (2012:91) må man bruke både den analytiske- og den syntetiske metoden for å dekke i målene i lærerplanen. Elevene skal få tilpasset opplæring utfra egne evner, forutsetninger og læringsstiler. Noen elever må bruke ekstra mye tid på avkoding og syntese, mens andre har mer behov for en analytisk leseopplæring.

Den analytiske metoden tar utgangspunkt i hele meningsfulle tekster, og arbeider seg ned til den enkelte bokstaven/ lyden. Noe som skal fremme elevenes leselyst. Å ta utgangspunkt i ulike tekster som er interessant vil gi eleven leseglede. Det er ulike metoder som brukes i arbeidet med analytisk metoder. Den ene metoden er ordbildemetoden, som ikke lenger brukes så mye i Norge. Dette fordi det ble for vanskelig for elevene å huske alle ordbildene. Ved å bruke denne metoden lærer eleven seg først ordbilder, for deretter å lære seg å kjenne igjen bokstaver og stavelser. Innenfor analytiske metoder er også LTG- metoden (Lesing på talens grunn). Denne metoden tar utgangspunkt i en felles opplevelse elevene har vært med på. Elevene sitter sammen og forteller, mens læreren skriver setningene på en flippover. Og utfra dette resultatet jobbes det videre med teksten på ulike måter, som å finne bokstaver (lyden), stavelser, enkeltord osv. Denne type aktivitet kan alle elever være med på, uansett lesenivå. Ved å involvere elevene i tekstsakingen, kan vise elevene at de er viktige og verdifulle.

Den analytiske metoden har både fordeler og ulemper. Fordeler med tanke på analytiske metoder er at de vektlegger innholdsforståelsen like sterkt som avkodingen, mens ulempen er at det blir arbeidet for lite med segmentering, lydering og sammentrekking av ord (syntese) (Traavik & Alver, 2012).



Figur 3. Analytiske metoder kalles ofte "top-down"- metoder (Traavik & Alver, 2012:89)

Den syntetiske metoden tar utgangspunkt i de mindre delene i skriftspråket som bokstav og stavelser. Læreren tar utgangspunkt i lydmetoden eller stavelsesmetoden. Lydmetoden bygger på bokstavenes fonemer. Etter å ha lært flere bokstaver/ fonemer vil de etterhvert danne enkelte ord eller stavelser. Å lære seg lyder som senere blir satt sammen til stavelser kalles stavelsesmetoden (Traavik & Alver, 2012). I lydmetoden som ennå brukes, lærer elevene bokstav for bokstav med tilhørende lyd. Deretter settes bokstavene sammen og eleven kan sette sammen små ord eller stavelser. Deretter bygges ordene på hverandre og blir hele setninger og deretter hele tekster. Ved denne metoden må elevene hele tiden bruke bokstavlyden for å kunne trekke lydene sammen til ord. Den andre metoden som er nevnt er stavelsesmetode. Dette er en metode som har innvirkning på elevenes morfologiske bevissthet. Elevene lærer seg ofte stavelser i ulike ord ved å klappe rytmen i ordet. Den syntetiske metoden har også fordeler og ulemper i likhet med den analytiske. Fordelene er at eleven kan få en systematisk, planmessig instruksjon og progresjon i leseopplæringen. Det er viktig å huske på at avkoding ikke er nok for å lese, man må også forstå det som blir lest. Barn som begynner på skolen og kan lese, må få tekster som motiverer. Innenfor syntetiske metoder kan tekstene fort bli for kjedelige, siden de ofte er satt sammen av bokstaver som er gjennomgått (Traavik & Alver, 2012:88).



Figur 4. Syntetiske metoder kalles også "bottom up"- metoder (Traavik & Alver, 2012:84).

I følge Kulbrandstad (2003) beskrives lesingen som to delprosesser. Det ene er den tekniske siden av lesingen og den andre er forståelsen. Den tekniske siden som omtales som avkoding, og regnes som fundamentet for leseprosessen. Da vil man ha automatisert både den fonologiske strategien der man «leser via øret» og den ortografiske strategien hvor man «leser via øyet» (Kulbrandstad, 2003). Å få med seg innholdet i en tekst som blir lest er vanskeligere enn å avkode ordet (Hekneby, 2011). «Forståelse er en ferdighet som ikke kan automatiseres» (Hekneby, 2011: 57).

Avkoding skjer når et barn ser og forstår sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og klarer å trekke disse sammen til ord og setninger. (Traavik & Alver, 2012: 13).

Kulbrandstad (2003: 21) velger å dele avkoding opp i to. «Avlesing» brukes når leseren ikke forstår hva ordet betyr, og «ordgjenkjenning» når leseren har forstått hva ordet betyr. Hos de elevene som avkodingen ikke er automatisert, vil den kognitive kapasiteten brukes på dette, og ikke på forståelsen av det som blir lest. Etter hvert som avkodingen blir automatisert vil eleven bruke mer og mer tid på leseforståelsen. Svake lesere har ikke automatisert avkodingsferdighetene, og vil med dette ha vanskelig for å få med seg innholdet i teksten (Kulbrandstad, 2003).

2.2.2 Repetert lesing

«Automatisering er en naturlig videreutvikling av kodingsferdigheter, mens flyt er en slags bru mellom koding og forståelse» (Engen, 2002: 150). Et av tiltakene som har best effekt på leseflyt er repetert lesing, ifølge Klingenberg (2005). Å lese en tekst flere ganger slik at man

etter hvert mestrer den, er en lesetreningsform som kalles repetert lesing. Ved å lese en tekst flere ganger vil svake lesere etter hvert dra nytte av sammenhengen i teksten, og lese flytende (Elvemo, 2003: 117). Ifølge Klingenberg (2005) kan dette gjøres på ulike måter innenfor klassen, i par, eller individuelt med de elevene som trenger det. Klingenberg (2005) har beskrevet 27 ulike måter å jobbe med repetert lesing på. Grunnmetodene er modellering, der en voksen leser høy for eleven, og bruker «lesefingeren» som hjelp. Det andre er parlesing, der elevene leser teksten i kor, mens den tredje varianten er sololesing, hvor teksten blir lest for en voksen. Hvem du leser med har ifølge forskning gjort av Mercer; Meyer and Felton; Rasinski, sitert i Klingenberg (2005: 51) ingenting å si for fremgangen med repetert lesing.

2.2.3 Leseforståelse

For å kunne få en mening ut av det man leser kreves det leseforståelse. Kunnskapen og informasjonen en tekst gir krever at man gjennom hele teksten tolker, resonnerer og trekker slutninger mens man leser. Gjennom hele leseprosessen kreves det både konsentrasjon og oppmerksomhet for å kunne få med seg innholdet i teksten, men det er også viktig å ha gode bakgrunnskunnskaper og lesestrategier (Roe, 2014).

Å utvikle egne leseferdigheter krever at eleven leser ofte og mye, og jobber automatisk med ulike lesestrategier. Dette er noe som kreves av eleven allerede etter 2.trinn, med en videreutvikling etter 4.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I følge Utdanningsdirektoratet (2013: 6) skal elevene kunne etter 2.trinn «lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm», og «bruke kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster»

Etter 4.trinn skal elevene kunne «lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse», og «lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013: 7).

2.2.4 Lesestrategier

Det er skolens ansvar å lære elevene å lese, og ikke minst lære elevene å bruke lesingen som læring. Begrepene lesing og læring henger tett sammen. Lesestrategier brukes som et begrep

der leseforståelsen skal fremmes, noe læreren er en viktig del av. For å lære elevene å bruke ulike lesestrategier må de selv praktisere dette. Målet må være å automatisere ulike strategier for å utvikle leseforståelsen utfra hvilke tekster eleven leser. Med læreren som veileder og klare mål skal eleven prøve ut ulike lesestrategier. Det er viktig å huske på at alle elever er ulike og har behov for ulik veiledning og oppfølging (Roe, 2014). Ifølge (Utdanningsdirektoratet, 2013:5) bør elever lese ofte og mye for å utvikle sine leseferdigheter. Elevene må bruke ulike lesestrategier for å tilpasse lesingen til ulike type tekster som blir lest, og utfra formålet med dem. Lesestrategier deles inn i to hovedgrupper; forståelsesstrategier og metakognitivestrategier. Forståelsesstrategier skal hjelpe eleven å forberede seg på lesingen. Dette vil de gjøre ved planlegge, bearbeide, strukturere og omforme teksten. De metakognitive strategiene gir eleven innsikt i egen lesing (Håland m.fl., 2008: 39).

Begrepet «metakognisjon» er særlig brukt innenfor leseforskning der forståelsen svikter. Svake lesere har ofte vanskelig for å forstå det de har lest, og har ikke fått med seg innholdet. For å kunne jobbe videre med lesingen må de selv innse at de ikke forstår det de har lest. Det er først da eleven kan gjøre noe med det. Det kan være å stoppe opp og lese en setning eller et avsnitt på nytt, enten inni seg eller høyt for å få innholdet med seg. Da leser eleven både «via øret» som er en fonologisk strategi, og «via øyet» som er en ortografisk strategi. Det er viktig å være klar over at man ikke forstår og hvilke strategier som kan bli tatt i bruk for å øke leseforståelsen (Kulbrandstad, 2003).

For å lære seg gode lesestrategier må eleven selv lære seg å være aktive både før, under og etter lesingen. Det første er å lære elevene å bli interessert i teksten de skal lese. I førlesefasen skal eleven kunne tenke over hva formålet med det de skal lese er, orientere seg i teksten som skal leses ved å se på bilder, innholdsfortegnelse og finne ord de ikke forstår. Ta i bruk den forforståelsen eleven har fra før er også viktig for lettere å forstå innholdet i teksten, og tilslutt kunne finne ut hvordan de skal lese teksten. Teksten kan leses høyt, stille eller sammen med andre (Håland m.fl., 2008). Ved å lese sammen med andre som er flinkere enn dem selv vil hjelpen fungere som et støttende stillas, og gir barnet muligheten å komme videre. Etterhvert bør stillaset fjernes, og barnet klarer å utføre oppgaver alene (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

Under lesefasen er det viktig at eleven lærer seg å stoppe opp underveis, tenker over hva som er blitt lest, og om man har forstått det. Er det ord som må forklares kan det være en ide å ha

en blyant i hånden for å streke under ordet, stoppe opp og få forklart det. Det vil også være viktig å tenke over om lesestrategien man har valgt passer til teksten.

Når teksten er lest kan det være lurt å tenke over hva teksten handlet om. Dette kan gjøres enten ved å snakke om teksten med noen andre, skrive eller tegne. Ved å ha kjennskap til ulike lesestrategier vil elever som sliter med lesingen kunne ta utgangspunkt i noen av disse, enten når de skal lære alt fra nye ord til å finne ut av en tekst (Håland m.fl., 2008).

2.2.5 Motivasjon

For å gi elever bedre motivasjon for å lese er det viktig at de vet at muligheten for å lykkes er tilstede. Den erfaringen de har med seg fra tidligere spiller inn på elevens videre arbeid.

Positive erfaringer gir god motivasjon for å lese, mens de elevene som har slitt med lesingen vil ha vansker med å holde motivasjonen oppe. Å føle at man som svak leser mestrer vil gi pågangsmot og villighet til å øve videre. Gjennom å tilpasse undervisningen vil svake lesere føle at de lykkes. Det er viktig at læreren er observant og setter inn tiltak før eleven mister motivasjonen helt. Alle elever har noe positivt med seg, noe som kan være vanskelig å se av eleven selv (Lyster, 2012). Den gode motivasjon er når eleven selv føler fremgang. Eleven vil da ha fokus på seg selv, og være glad over sin egen utvikling. Eleven ser selv at han får til mer enn han kunne fra før. Dårlig motivasjon er når eleven blir sammenlignet med andre, der premier er belønning. Eller at eleven skal tilfredsstille læreren slik at eleven får ros for det som er gjort (Lyster, 2012). I følge Wang og Guthrie sitert i Lyster (2012: 32) påvirker den indre motivasjonen leseforståelsen positivt. Dette fordi eleven konkurrerer med seg selv, mens den ytre motivasjonen hadde negativ effekt. Den negative effekten kan være relatert til ulike former for premier, der en sammenligner seg med andre, eller prøver å få ros ved å tilfredsstille lærerens krav (Lyster, 2012:32). Skolen må tilpasse undervisningen til hver enkelt elev slik at de føler at de lykkes. Å finne lesetekster som ikke er for vanskelige, men heller ikke for lette. I tillegg er det viktig å finne tekster som interesserer eleven. Læreren kan være en god motivator for sine elever. Nye tekster som leses med innlevelse fanger elevenes oppmerksomhet, noe som gjelder for alle fag (Lyster, 2012). Å motivere elever til å bli selvstendige lesere er en grunnleggende ferdighet både for skolen og hjemmet (Kulbrandstad, 2003: 178).

2.3 Lesevansker

Bø og Helle (2002) skriver at lesevanske er et samlebegrep på vanske i forbindelse med leseprosessen og leseopplæringen. Videre forklarer de at det omhandler vansker med å tilegne seg leseferdigheter som svarer til gjennomsnittsferdigheter blant de jevnaldrende.

I følge Roe (2014) kreves det stadig bedre lesekunnskaper i et samfunn som stadig er i utvikling. Datateknologien har kommet for å bli og krever mer og mer kompetanse (Roe, 2014: 12). Ifølge Kulbrandstad (2003) har barn større risiko for å streve med lesingen hvis de ikke er språklig bevisste. Den grunnleggende opplæringen er viktig for å lykkes med lesing. Språklig bevissthet er evnen til å forstå at språket har en innholdsside og en formside. Å kunne vite forskjellen på korte og lange ord, for deretter kunne dele ordene inn i stavelser, rim og de enkelte lydene ordene er bygd opp av. Det er viktig å være oppmerksom på barn som ikke er interessert i å gjøre oppgaver som utvikler språklig bevissthet. De skal ikke kunne velge bort denne type aktiviteter. Å ikke være delaktig og interessert kan hemme utviklingen. Det vil være lærerens oppgave å være så pågående at elevene blir nysgjerrige på disse aktivitetene (Engen, 2002).

Den som er språklig bevisst vet at talte ord i seg selv ikke forklarer ordet, de bare er symboler. De vet at ord kan høres like ut selv om de betydningsmessig ikke har noe felles, at det er et skille mellom ordenes mening og ordenes form (Engen, 2002: 82).

Dysleksi oppfattes ofte som en undergruppe av lesevanske, hvor vanskene er særlig store og vedvarende (Bø og Helle, 2002). Ifølge Kulbrandstad (2003: 239) regnes dyslektikere de som har avkodingsvansker.

2.3.1 Leseutviklingen

Det er vanlig å dele leseutviklingen inn i fire forskjellige stadier. Disse stadiene har glidende overganger, og det er forskjellig fra barn til barn hvor lenge det tar før man kommer seg videre i utviklingsprosessen. De fire stadiene er pseudolesing, helordlesing, fonologisk lesing og ortografisk lesing (Traavik og Alver 2012).

Pseudolesing eller liksomlesing som det også kalles er det første stadiet i barns leseutvikling. På dette stadiet leser barnet på «liksom». Barnet peker på bokstavene, og gjetter seg til hva

som står der utfra sammenhengen.

Helordlesing er der barnet har flyttet oppmerksomheten fra konteksten til ordbildet. Barnet klarer i dette stadiet å gjenkjenne ord de ofte har sett. Dette kan være eget navn, eller en logo som er kjent for barnet

Fonologisk lesing er når barnet har knekt den alfabetiske koden. De har forstått at det er sammenheng mellom bokstav og språklyd, og for å kunne lese må språklydene som tilhører hver bokstav trekkes sammen til ord. Barnet bruker mye tid og energi på dette stadiet. Det leses ofte høyt, og man kommer seg gjennom ordet ved å trekke sammen lyd for lyd. Det er vanskelig å finne forståelsen i det som blir lest siden barnet ikke leser flytende.

Ortografisk lesing er det stadiet der avkodingsferdighetene er automatisert. Barnet har lært seg og automatisert kjente ord, mens mindre kjente ord ennå må leses lyd for lyd. Barnet får med seg mer av innholdet i teksten, fordi avkodingen går enklere.

Målet for leseutviklingen er å nå det ortografiske stadiet, men når dette skjer varierer fra barn til barn. Ved å avkode tekster raskt vil man kunne etter hvert kunne lese og forstå vanskeligere og vanskeligere tekster (Traavik og Alver, 2012). Ved ordavkoding koder man skriftlige tegn (ord), og dette er den tekniske siden av lesingen. Man lærer seg mange ulike ord som man leser, men trenger ikke forstå hva det betyr. Automatisert avkodingsferdighet krever at et barn har god bokstavkunnskap. Hvordan en bokstav ser ut, bokstavens form, og hvilken lyd bokstaven tilhører er viktig for å kunne automatisere ord. Den andre komponenten er forståelse. Denne ferdigheten kan ikke automatiseres (Hekneby, 2011).

Forståelsen bygger på avkodingen. «Det indre leksikonet» som Granberg (1996:32) skriver om er ordlagret som inngår som en del av langtidsmminnet. Når man leser henter man frem ordene etter hvert som man trenger dem. Hos gode lesere er denne prosessen automatisert, mens hos svake lesere er dette krevende.

2.3.2 Svake lesere

Svake lesere kan komme til uttrykk på flere måter. Elever som sliter med lesingen leser ofte sakte og ujevnt. Det er vanskelig for eleven å kjenne igjen ordbildet, og de lyder derfor seg gjennom enkelte ord. Dette gjør at enkelte av disse elevene ikke får med seg innholdet i teksten. Eleven kan utvikle egne teknikker ved høytlesing. Det kan gå fort, og utfra

sammenhengen i teksten kan eleven gjetten seg til hva som står, og dermed misse på bokstavsammensetning og forveksle ord (Imsen, 2014). Ved å lese høyt bare til læreren vil eleven underveis få tilbakemeldinger. Det kan også være at eleven selv forstår teksten lettere ved å lese høyt. Eleven kan lytte og tenke høyt ved å sette egne ord på vanskelige punkt (Roe, 2014). Å lese inni seg kan gå sakte. Mange svake lesere bruker gjerne pekefingeren for å følge med i teksten, eller staver ordet inni seg. De kan fort bli trette og ukonsentrert på grunn av den anstrengende lese måten. Noe som igjen vil føre til dårlig motivasjon for videre lesing. Å ha noen som kan lese høyt for en som strever kan gi bedre motivasjon, ifølge (Imsen, 2014). Da kan man sammen snakke om teksten, og lettere få med seg innholdet i leseteksten (Roe, 2014). Hvor stor lese vansken er varierer fra elev til elev, men de fleste viser fremgang dersom de får hjelp. Lese vansker sammen med skrive vansker har med hukommelsen å gjøre. Et arbeidsminne som fungerer godt, og aktive kodingsfunksjoner er viktig for leseprosessen (Imsen, 2014). Det er ulike kriterier for å lese høyt. Eleven bør ha god og variert stemmebruk, riktig intonasjon, tydelig artikulasjon, tilpasse hastighet, pauser, og innlevelse i teksten (Roe, 2014: 134).

2.3.3 Lese hastighet

Carlsten leseprøve som jeg har tatt utgangspunkt i, måler leseforståelse og lese hastighet. Disse leseprøvene går på tid. Læreren skal regne ut lese hastigheten og se på eventuelle ord som er understreket feil i teksten (Carlsten, 2016 a). I følge Kulbrandstad (2003) henger lese hastighet og leseforståelse sammen. Gode lesere vil selv kunne regulere lesetempo etter hvilken tekst de leser. En lett tekst krever ikke det samme tempoet som en vanskelig tekst. Det gjelder hele tiden å få med seg innholdet i det som blir lest. En viktig strategisk lesekompetanse er å endre lese hastigheten etter tekstens innhold. Dette har sammenheng med hvor grundig teksten skal leses.

Kulbrandstad (2003: 196) velger å dele lesingen opp i tre ulike måter å lese på.

Den ene måten er når teksten skal leses nøye. Da vil man lese langsomt for å få med seg innholdet. Dette kaller hun for nærlesing, studielesing eller dybdelesing.

En rask gjennomlesing for å finne ut hva teksten handler om kaller hun skumlesing, mens den tredje måten kalles punktlesing. Da er man som leser ute etter et navn eller et spesielt ord i teksten. Lese hastighet er avhengig av at leseren har en god automatisert ortografisk strategi.

Da vil leseren raskt kjenne igjen ordet, og slippe å bruke den fonologiske strategien som vil gjøre at leseprosessen går mye seinere (Lyster, 2012). Lesehastigheten kan påvirkes av flere ting. Det kan være at teksten inneholder flere kjente ord, temaet i leseteksten er kjent, lesemotivasjon og hvor mye leserfaring eleven har.

I følge Lundberg (1984: 106) viste en undersøkelse at svake lesere ikke regulerte lesehastighet etter tekstens innhold. De svake leserne hadde samme lesetempo gjennom alle tekstene uansett hvor mange vanskelige ord eller setninger det var. For svake lesere kan dette ha sammenheng med at de har lest så lite at ordavkodingen ikke er automatisert. Skal svake lesere kunne få opp lesehastigheten må den fonologiske omkodingen være korrekt (Lyster, 2012:70).

Ifølge Engen (2002: 143) er automatisering viktig for å få leseflyt. «Leseflyt handler om å gi teksten liv, kunne tilpasse intonasjon, trykk og tempo til innholdet, legge inn pauser på naturlige steder, variere egen stemme for å få frem sentrale poenger» (Engen 2002: 143). Forskning viser at leseflyt hos barn er avhengig av hvor raskt de klarer å lese enkeltord, hvor gode ordavkodingsferdighetene er. Ved å avkode ortografisk vil barnet kunne kjenne igjen ordet raskt (Klingenberg, 2005). Det er viktig at lærere som leser høyt for elevene gjør teksten levende. Ved å variere stemmebruk, intonasjon og trykk. Å høre på at noen leser flytende, gir elevene den forutsetningen de trenger for selv å lese flytende. Ved å øve mer på leseflyt vil den utvikles gradvis. For å finne ut om elevene har utvikling er det viktig å kartlegge dem. Ved å sjekke lesehastighet kan læreren se om ord pr. minutt har økt siden siste test (Engen, 2002). For å fange opp svake lesere vil det være naturlig å kartlegge elevene.

2.3.4 Kartlegging

Å vurdere elevenes leseferdigheter gjøres i skolen ved hjelp av ulike leseprøver, sammen med lærerens observasjoner i undervisningen. Noen av disse har som formål å kartlegge og finne ut hvilke barn som har lesevaner, og utfra prøveresultatene tilpasse opplæringen. Andre prøver sammenligner elevenes nivå. Som lærer må man være bevist på hva man er ute etter, og ikke bare ta disse prøvene i betraktning når man skal vurdere eleven. De diagnostiske prøvene har som mål å avdekke elever som strever med lesingen. De elevene som ligger under den kritiske grensen vil få tiltak som skal styrke lesehastigheten og leseforståelsen (Roe, 2014).

Å ta i bruk ulike prøver vil kunne gi en større forståelse av hva eleven strever med (Kulbrandstad, 2003). Det er flere måter å ta kartlegging på, men først er det viktig å finne ut hva som skal kartlegges. Hvilke metoder og verktøy som brukes bestemmes utfra barnets vanske, alder og generelle fungering. Utfra testresultatene må læreren kunne legge opp til en undervisning som kan forebygge lese- og skrive vansker (Kulbrandstad, 2003).

Carlsten leseprøve har vært brukt over lang tid i skolen. Dette er en enkel prøve som krever lite etterarbeid for læreren, men gir innblikk i elevens leseferdigheter. I 2016 kom den nyeste utgaven av Carlsten leseprøve (Carlsten, 2016). Dette er en leseprøve som kan brukes på alle klassetrinn, og gir et overflatisk mål på leseforståelse. I denne leseprøven blir eleven vurdert på bakgrunn av antall leste ord per minutt, og antall riktige svar. Eleven skal lese setninger og velge blant tre ord, og finne det riktige ordet som passer inn i teksten. Noen elever velger å bare lese der det er oppgaver, eller de gjetter seg frem. Dette gjør at de får bedre lesehastighet, enn om de hadde lest hele teksten. Den sier lite om de svakeste leserne, og derfor vil den gi lite informasjon om eleven (Færevaag & Gabrielsen, 2014:214).

2.4 Organisering

Det er skolen og den enkelte lærer som er grunnlaget for å forebygge lesevansker. Læreren som skal undervise i lesing og leseutvikling trenger teoretisk og didaktisk kunnskap. Det skal jobbes aktivt både med avkoding og forståelse, slik at den grunnleggende leseopplæringen lykkes, noe som kan gjøres ved å bruke ulike metoder og materiell som kan tilpasses den enkelte elev. Det er viktig å finne stoff som motiverer eleven (Kulbrandstad, 2003).

§ 8-2. Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper.

«opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som

gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen (Opplæringslova, 1998).

I følge Imsen (2016: 407) er det viktig at skolen har kjennskap til hva en elev har av forutsetninger og evner. Arbeidsmåtene som blir brukt må være variert og ha god tilgang på læremidler. Læreboka er det viktigste læremidlet, men læreren må også kunne stole på seg selv og bruke sin egen kompetanse (Imsen, 2016). «En god lærebok vil aldri kunne erstatte en god lærer» (Imsen, 2016:428). Det er ulike læremidler som kan bli tatt i bruk i en læringssituasjon. Hvilket læremiddel som blir tatt i bruk er opptil den enkelte lærer (Imsen, 2016).

Meyer (2005) er en av dem som har forsket på hva god undervisning er. Meyer (2005) har i sin bok skrevet ti kjennetegn på god undervisning. Det er å ha en klar struktur på undervisningen, bruke tiden som man har disponibel godt, et godt læringsklima, god kommunikasjon, ulike undervisningsmetoder og arbeidsmåte, tilpasse opplæringen til den enkelte elev, lære gode læringsstrategier, ha tydelige forventninger til eleven, og et godt og stimulerende læringsmiljø (Meyer, 2005: 17-18).

Hvordan hver enkelt lærer organiserer undervisningen er opp til dem selv. Ved å variere arbeidsformer vil flere elever kunne få utfordringer som er tilpasset egne forutsetninger. Dette vil også være med på å skape et fleksibelt læringsmiljø. Generell klasseundervisning har både positive og negative sider. Positivt med tanke på at elevene er i et fellesskap hvor både diskusjoner og dialoger kan være bra. Mens den negative delen er at elevene kan bli behandlet likt, og dermed bli stilt ovenfor oppgaver de ikke kan makte (Imsen, 2016).

Det er ingen fasit på hvor elever skal undervises. Noen elever blir undervist i klasserommet, mens andre elever blir tatt ut. Hvordan skolen organiserer undervisningen kommer an på hvordan skolen møter elevens behov. Det har sammenheng med hvor mange lærere og spesialpedagoger skolen har tilgang på. Spesialpedagogen kan være med å legge til rette for elevene i et lærerteam, eller jobbe med eleven i klasserommet, på tomannshånd eller i små grupper. Det som gir effekt for de med lese- og skrivevansker er den tydelige og klare hjelpen eleven får med tiltak som en- til en undervisning eller lesing i mindre grupper (Lyster, 2012:95). Assistenter kan være en god støttespiller for lærerne. Mange elever trenger å lese mye, og da kan assistent avlaste læreren og hjelpe til der elever trenger mengdelesing (Lyster, 2012).

En måte å organisere undervisningen på for den grunnleggende lese- og skrive opplæringen er gjennom stasjonsarbeid og veiledet lesing (Palm & Stokke, 2013). Palm & Stokke (2013:55) har gjennom et forsknings- og utviklingsprosjekt kalt Early Years Literacy Program (EYLP), forsket på stasjonsundervisning hvor det jobbes med veiledet lesing i flerspråklige klasserom. Elevene blir delt inn i grupper etter lesenivå. Når det jobbes med stasjonsundervisning er det en av stasjonene som har lærer til stede, mens de andre stasjonene er selvstyrte. Oppgavene som blir gitt på de selvstyrte stasjonene skal være tilpasset slik at elevene kan jobbe selvstendig. For å kunne få resultater av å drive med veiledet lesing kreves det god organisering (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

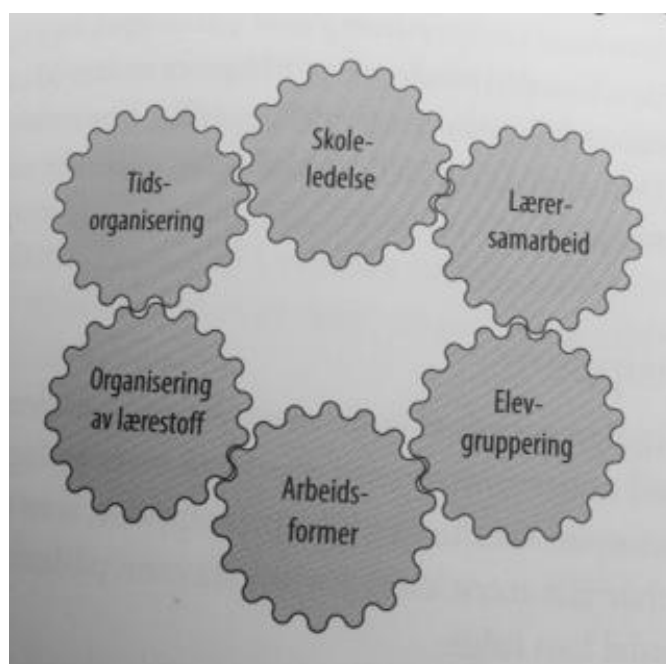
Denne undervisningsformen brukes i mange av Oslo skolene blant de minste elevene, og har som mål å gi bedre leseresultater. Når det arbeides med stasjonsundervisning er det fem eller seks stasjoner fordelt på ulike lesenivå. Det er fire eller fem elever på hver gruppe.

Forskningens- og utviklingsprosjektet Palm & Stokke (2013) gjennomførte viser at svake lesere har god effekt av stasjonen der det er en lærer tilstede, mens de stasjonene det ikke var lærer på var lite effektive. Her var det vanskelig for de svake leserne å komme i gang, og de fikk ikke gjort oppgavene de hadde fått, noe som kunne skje for eksempel på lesestasjonen. Der byttet de svake leserne bøker flere ganger siden de på denne stasjonen kunne velge bøker fritt. På stasjonen med pc var det vanskelig for de svake leserne å logge seg på og finne rett program. De trengte ofte hjelp av assistent. Svake lesere fungerte ikke som tenkt på de stasjonene uten lærer, og spesielt lesestasjonen (Palm & Stokke, 2013).

I følge Frost (2010) er det gjort et skoleutviklingsprosjekt i Frogn kommune i (2007-2009) om språk- og leseveilederens innvirkning på leseopplæringen. En utfordring er å finne lærere som har kompetanse til å holde på med lesekurs. I tillegg vil det være viktig at lærerne har interesse for denne type undervisning. Noen av oppgavene til språk- og leseveilederen var å kartlegge elever, og samarbeide med de ulike kontaktlærerne om tiltak for de elevene som strevde med lesingen. Det er viktig å komme tidlig i gang for å lykkes, ikke vente og se. En av skolene som var med i prosjektet hadde leselærer inne i klasserommet fra jul til jul på 1.-2.trinn. Leselæreren hadde da muligheten å følge opp elevene på slutten av 1.trinn og videre på begynnelsen av 2.trinn. Det var den samme leselæreren som fulgte opp trinnet, noe som var en stor fordel, siden leselæreren ble godt kjent med elevene. Resultatene viste at denne type ordning hadde positiv effekt. Samarbeidet mellom leselæreren og kontaktlæreren i klasserommet gir muligheter for å få med elever som strever (Frost 2010: 102). I tillegg

hadde leselæreren som oppgave å holde lesekurs, følge opp foreldre, stille opp på foreldremøter for å veilede. For at det skal fungere må både ledelse og lærere involveres (Frost, 2010).

Ifølge Imsen (2016) skal lærere som samarbeider i team med støtte fra skoleledelsen kunne utnytte den fleksibiliteten som er lagt inn i grupper, fagplaner og tid. Da må de også samarbeide om planlegging og organisering (Imsen, 2016 :393) illustrerer dette ved å sette inn seks sentrale rammefaktorer i et urverk som må drive hverandre for å få et godt læringsmiljø.



Figur 5. Viktige faktorer i utvikling av et fleksibelt læringsmiljø (Imsen, 2016:393).

2.4.1 Tilpasset opplæring

I følge Opplæringsloven (1998) § 1-3 første ledd skal opplæringen være tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Lundetræ & Walgermo (2014: 149) skriver at det er viktig at læreren har kjennskap til elevens interesser, kunnskaper og ferdigheter for å kunne gi den beste tilpassa opplæringen for den enkelte elev. Dette kan læreren finne ut av ved å snakke med eleven, samtidig som de ser på elevens kartleggingsresultater.

Ifølge opplæringslovens andre ledd i § 1-3 er det kommunen som skal sørge for at det er nok lærere tilstede på 1. til 4. trinn i norsk, samisk og matematikk slik at den tilpassa opplæringen blir ivaretatt for svake elever i lesing og regning (Opplæringslova, 1998). Kompetansemålene kan elevene nå på ulike måter. Det kan være gjennom ulikt lærestoff, læringsstrategier, arbeidsmåter eller organisering. Læreplanene gir rom for å tilpasse innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2016 c).

I følge (Imsen, 2014) er den største utfordringen for lærerne i skolen å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Dette fordi læreren har ansvar for store elevgrupper som har ulike behov. Det kreves at den enkelte lærer har gode fagkunnskaper og flere metoder som kan brukes. Samtidig er det viktig å samarbeide på tvers av fag. Forutsetningene til den enkelte elev er viktig å ta hensyn til, slik at eleven ikke får oppgaver de ikke klarer å utføre. Ved å ha ekstra mange lærere i forbindelse med begynneropplæringen for svake lesere kan det forebygges seinere lesevansker (Vellutino og Zhang, sitert i Lundetræ og Walgermo, 2014: 149).

I følge Utdanningsdirektoratet (2016) skal lærerne tilpasse undervisningen etter den enkeltes elev utviklingsnivå og alderstrinn. En god skole tilpasser undervisningen slik at elever som strever ikke skal miste motivasjonen og motet. Elever som strever i skolen må få forklaringer og eksempler som er tilpasset deres nivå, og som er relatert til allerede kjent stoff. Det er viktig at læreren lager et undervisningsopplegg som eleven kan strekke seg etter, men der eleven også må klare noe selv, eller i lag med noen andre. Denne type oppgaver kan styrke elevens læring og utvikling. Siden alle elever er ulike må lærestoffet som blir gitt til elevene varieres, sammen med arbeidsmåter og organisering. Dette er noe Lev Vygotsky gjennom den proksimale utviklingssonen illustrerer. «Vygotsky ser læring og utvikling først og fremst som et resultat av samspill, fortrinnsvis sosialt samspill, slik at eleven gjennom bruk kan tilegne seg de redskapene som ligger i språket» (Imsen, 2014:195).

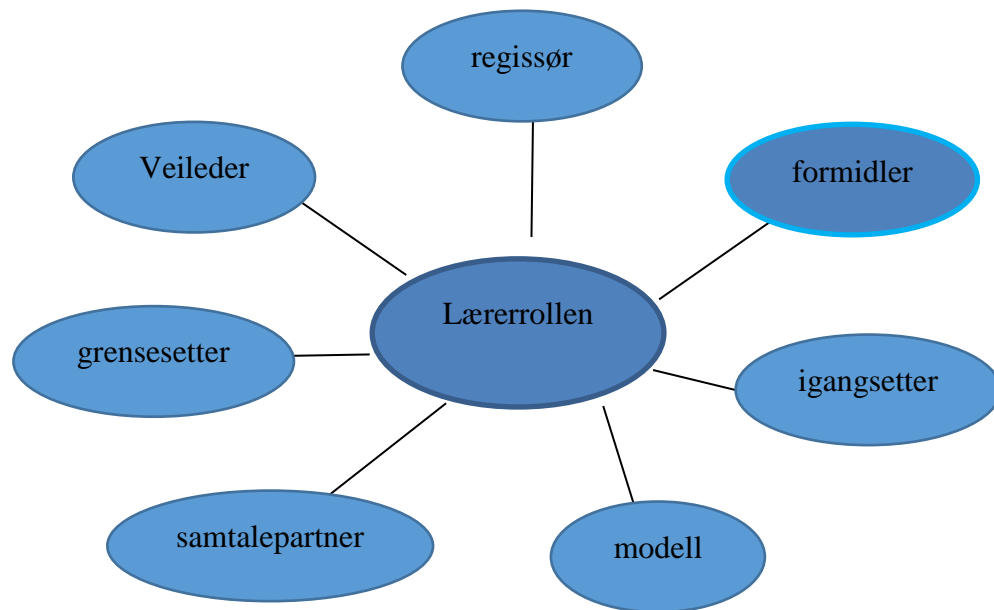
2.4.2 Lærerrollen

Lærerrollen er en viktig del av samfunnet, og det stilles mer og mer krav til skolen og lærerne. Det pedagogiske arbeidet som læreren utfører må være profesjonelt. For å kunne utøve et godt arbeid er erfaringen, innsikten og den faglige kunnskapen den enkelte lærer har med seg viktig. I tillegg til de etiske prinsippene (Imsen, 2014). Det skal legges til rette for at elevene skal føle undervisningen som meningsfylt og motiverende. Som lærer er man inkludert i

større fellesskap som består av et lærerkollegium med skoleleder i spissen. Men ansvaret her ligger mer og mer på den enkelte lærer og hva de kan vise av resultater på «sitt» arbeid. Undervisningen skal tilrettelegges den enkelte elev, utfra de forutsetningene eleven har. Læreren skal tilpasse undervisningen etter elevens behov, og legge til rette slik at arbeidsmåter og lærestoff er tilpasset. Dette krever at læreren har gode fagkunnskaper og oversikt over de metoder som kan brukes og evner til å jobbe tverrfaglig (Imsen, 2014).

Ifølge (Imsen 2016: 18) er det flere ting som kan påvirke at undervisningen blir som den blir. I tillegg til alle de oppgavene som fremstår gjennom formålsparagrafen, har læreren ulike oppgaver i den daglige jobben. Det kan være alt fra å ha god klasseledelse, ha omsorg for elevene og se dem fra det ståstedet de er på. Det er viktig å lære å kjenne eleven slik at man som lærer kan forstå deres tanker og følelser, og gi dem den beste undervisningen. I tillegg skal læreren holde kontakt med foreldrene, samarbeide med skolens ledelse og andre kolleger. Læreren skal også kunne være forberedt og takle ulike praktiske ting som dukker opp underveis (Imsen, 2016).

Ifølge Gabrielsen (2014) er det enda et problem at lærere «bare» har sin lærerutdanning som grunnlag for å jobbe med svake lesere. Læreren har ofte store elevgrupper, noe som gjør at det er ekstra vanskelig å oppdage elevenes behov, noe som er en stor utfordring i dagens skole, ifølge Imsen (2014: 20). De ulike undervisningsmetodene den enkelte lærer bruker er opp til dem selv. Læreren har stor frihet bare de holder seg innenfor de rammer av lover og forskrifter som er gitt. Hva som er til elevens beste er opptil den enkelte lærer i samarbeid med foreldrene å vurdere (Imsen, 2014). Salen (2003) har laget en modell om lærerrollen som tar utgangspunkt i (L97).



Figur 6. Den komplekse lærerrollen (Salen, 2003:29).

Det handler ikke lenger om å bare tilpasse opplæringen til elevene. Læreren er blitt en person som har fått flere oppgaver (Salen, 2003). I Saabye (2016) nevnes de ulike oppgavene læreren har i tillegg.

For å få elevene til å føle at de mestrer, er det viktig at læreren oppmuntrer til å jobbe videre der eleven føler motgang. Den gode læreren vil være en igangsetter, rettleider, samtalepartner og regissør. Læreren skal fortelle elevene om deres utvikling som vil motivere til videre arbeid, ifølge Saabye (2016). I tillegg skal læreren være veileder og formidler av stoffet som skal lærers, og som er tilpasset den enkelte elev. Ved å engasjere seg i undervisningen og være entusiastisk vil dette smitte over på elevene og gi positiv effekt, og læreren vil være et godt forbilde for elevene (Saabye 2016).

2.4.3 Skole/hjem samarbeid

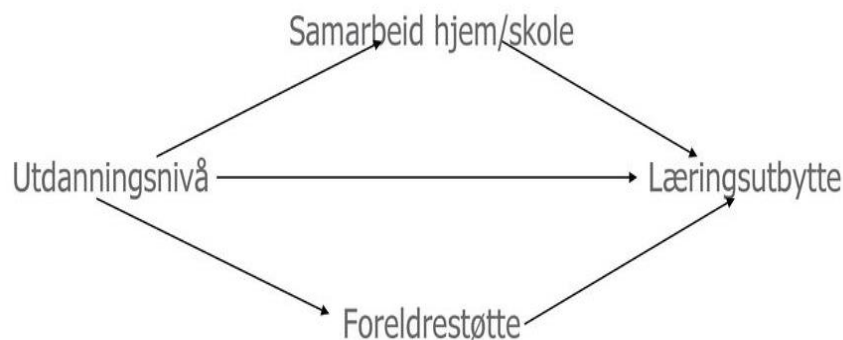
«Et godt samarbeid mellom hjem og skole er viktig for å legge til rette for læring og trivsel» Utdanningsdirektoratet (2016). Foreldrene har stor betydning for egne barn. Dette gjelder både for motivasjon og læringsutbytte. For å få til et godt samarbeid med skolen er det viktig å ha god kommunikasjon. Ansvar for å få dette til ligger både på foreldrene og skolen, men det er skolen som skal ta initiativ. Hvordan eleven gjør det på skolen faglig, hvordan eleven

har det sosialt og om eleven trives er viktig gjennom hele grunnskolen. For å kunne nå målene læreren setter for eleven trenger de hjelp fra foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2015 a).

Hjem og skole er avhengige av hverandre for å kunne gi barna den beste læringen og utviklingen. For å lykkes med dette er det viktig at skolen og foreldrene drar i samme retning. Samarbeidet mellom skole og hjem skal ikke bare inneholde hvordan eleven gjør det faglig. Læringsmiljøet, hva eleven bør undervises i, og hvordan eleven skal kunne nå målene er viktig å vite for foreldrene. Dette vil være med på å gi eleven en positiv læring og utvikling. Å være samstemte om hvilke metoder barna lærer best av, vil gi trygge elever som vet hva som gjelder for dem både på skolen og hjemme. Da er det viktig å ta foreldrenes situasjon og behov inn i samarbeidet. Barna har foreldre med forskjellig bakgrunn og utdanningsnivå, noe som ikke skal påvirke barns læring hvis samarbeidet er godt (Nordahl, 2015).

I følge Hattie (2013) er det sannsynlig at foreldrenes inntekt, utdanning og yrke har påvirkning på elevenes på førskolenivå og tidlig i skolealderen. Det er store forskjeller på hva elevene har med seg av kunnskap når de begynner på skolen. Dette kan være på grunn av forskjell i ressursene i alle hjem. Noen ganger kan det være at de hjemme er ikke så interessert i skolen og undervisningen, eller mangel på skolens språk (Hattie, 2013:109).

Nordahl (2015: 42) har laget en figur som viser hvilken betydning foreldrene har for barnas utvikling og det de lærer i skolen. Utdanningsnivået til foreldrene, hvordan skole hjem samarbeidet er, og hvilken støtte barna får fra foreldrene hjemme, har betydning for læringsutbytte elevene får på skolen. Uavhengig av foreldrenes forutsetninger og bakgrunn, har de betydning for egne barns skolegang, noe Nordahl (2015:42) mener er viktig å understreke.



Figur 7. Foreldrenes betydning for elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2015: 42).

Å lese hjemme skal alle foreldre kunne hjelpe til med. Når barna er små er det viktig å lese for dem. Dette vil kunne øke interessen for videre lesing. Når barna blir eldre og lærer å lese selv er det viktig at foreldrene engasjerer seg i deres leseprosess. Noe de kan gjøre ved å lytte på barnet når det leser og stille spørsmål om teksten etterpå. Gode leseferdigheter er viktig og kreves i alle fag. Oppmuntring og ros er viktige kilder for å fremme barns utvikling (Nordahl, 2015).

Elevene har rutiner på skolen som skal følges, men det er like viktig å ha rutiner hjemme i forhold til leksearbeid, noe som etterhvert gir gode arbeidsvaner for eleven. Gode arbeidsvaner vil ikke være å la barnet slippe lekser på grunn av for eksempel fritidsaktiviteter, eller andre ting barnet vil gjøre. Det kan fort bli en dårlig vane. Det er viktig at foreldrene er tilstede når barnet skal gjøre lekser, noe som er bra både for læringsutbytte og motivasjon. Barnet må kunne ta kontakt hvis det lurar på noe og trenger hjelp (Nordahl, 2015).

2.4.3.1 Lekser

På de fleste skolene i dag er det organisert slik at undervisningen på skolen skal følges opp av lekser hjemme. En positiv holdning til skolen ved at foreldrene engasjerer seg i barnas skolehverdag er viktig. Lekser er en av de tingene barn kommer hjem med og trenger støtte og hjelp til (Nordahl, 2015).

Forskning gjort av Fan & Chen sitert i Nordahl (2015: 44) viser at et godt skole- hjem-samarbeid har positiv virkning på flere ting som er relatert til skolen. Aktive foreldre kan føre til bedre læringsutbytte, trivselen blir bedre, bedre arbeidsvaner, og bedre leksevaner.

Nordahl (2015) nevner tre betingelser som må være på plass når lekser skal kunne utføres på en tilfredsstillende måte. Det må være kjent stoff, leksene må være tilpasset, og mengden må være overkommelig slik at eleven klarer å utføre dem. For å klare å utføre leksene må mengden være uoverkommelig. Det er viktig å lytte til foreldrene om hvordan de opplever leksene hjemme. Bruker barna lang tid, og det er mye stress rundt lekselesingen bør man redusere mengden på lekser (Engen, 2002).

Når en elev kommer hjem med lekser er det viktig at foreldrene ikke avviser eleven, men viser interesse og hjelper til. Lesing er et av fagene alle foreldrene kan hjelpe til med. Fra barna er små har mange foreldre lest høyt for dem, noe som viser seg å hjelpe på barns egne leseferdigheter når de starter på skolen. Ved å ta seg tid å lytte til barna når de leser, og etterpå snakke om innholdet i teksten vil de kunne bidra til å øke barns leseforståelse og motivasjon. Ingen barn er like og må møtes på sitt nivå. Foreldrene bør vise interesse for hva barnet holder på med, og sette egne behov til side mens leksene pågår. Det kreves gode leseferdigheter ikke bare i norsk, men i alle fag (Nordahl, 2015).

På mange skoler er det tatt i bruk leksehjelp. Begrunnelsen for å starte leksehjelp var å gi alle elever muligheten til å få hjelp med lekser av kvalifiserte personer. Det skulle være med på å jevne ut de sosiale forskjellene. Den støtten som er bygd opp mellom foreldre og barn skal ikke reduseres på grunn av leksehjelpen (Nordahl, 2015).

2.4.3.2 Foreldremøter

«I grunnskolen skal foreldrene hvert år ha to planlagte samtaler med kontaktlæreren om elevenes faglige og sosiale utvikling» (Utdanningsdirektoratet 2016). Foreldremøtene er en viktig møteplass for foreldrene. Hvilke erfaringer foreldrene sitter igjen med etter foreldremøtene kan være ulike. Det viktige er å få til gode foreldremøter som er gjennomtenkte med tanke på progresjon og struktur. Foreldremøtene er en arena hvor foreldrene kan bli bedre kjent. Da er det viktig at læreren har lagt inn tid hvor foreldrene kan sitte sammen i grupper og drøfte ulike temaer. Ved å organisere gruppene på forhånd kan man

unngå at godt kjente foreldre setter seg sammen. Det kan for mange foreldre være vanskelig å møte på foreldremøter hvor det er mange ukjente. Det vil være mye lettere hvis man har noen å prate med. «Når foreldre har god kjennskap til hverandre og hverandres barn, vil de lettere snakke sammen, utveksle informasjon og bli tryggere i sin rolle som foreldre i skolen» (Nordahl, 2015:133).

3 Metode

I følge Kvale & Brinkman (2015: 140) er ordet metode noe som betyr «veien til målet». Man må selv vite hva målet er, hvis man skal kunne vise veien til andre.

Min problemstilling er: Hvilke tiltak settes i gang på småtrinnet når lesehastighet og leseforståelse hos en elev er lav på Carlsten leseprøve, og har tiltakene gitt resultater? Utfra dette valgte jeg en kvalitativ metode, og et semistrukturert intervju for å få den informasjonen jeg trengte.

3.1 Vitenskapsteori

Denne studien har et fenomenologisk og hermeneutisk ståsted. Ved å se oppgaven fra begge ståstedene vil jeg både få innblikk i informantens synspunkter og erfaringer, samtidig som jeg trekker inn mine egne erfaringer i den videre analysen.

Thagaard (2013:40) skriver at fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Postholm (2010) poengterer at fenomenologisk forskning handler om å finne essensen i en opplevd erfaring, og å løfte frem deltakerens opplevelser. I denne studien kobles det fenomenologiske perspektivet til innsamlingen av data. De synspunktene informanten har om temaet er grunnlaget for min analyse. Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å finne ut hvordan informantene opplever verden (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å finne mer ut av hvordan lærerne på de enkelte skolene jobbet med svake lesere for å styrke leseferdighetene. I fenomenologisk forskning er intervju eneste måten å samle inn data på. For å få den informasjonen man trenger er det viktig å komme i kontakt med informanter som har erfaring med det forskeren er på jakt etter. Hvorfor informantene handler slik de gjør i arbeidet med svake lesere er viktig med tanke på mitt videre arbeid (Grønmo, 2016). Ut i fra forskningen ønsket jeg dermed å gripe fatt i de subjektive erfaringene knyttet til læreres arbeid med svake lesere, og deres egne tanker og erfaringer omkring arbeidet som utføres for å styrke elevenes leseferdigheter.

Kvale & Brinkmann (2015:73) skriver at hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster. Videre skriver forskerne at en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en

egentlig sannhet, men at et fenomen kan tolkes på flere nivåer, samt at tekstene kan, gjennom en tolkning, oppnå en gyldig og allmenn forståelse. Ved å trekke inn hermeneutikk i oppgaven, omhandlet hvordan jeg tolket informantene under og etter intervjuet, i selve analysearbeidet. Innenfor hermeneutiske studier er forskeren opptatt av sin tolkning av det aktøren sier og mener. Den forforståelsen en forsker har med tanke på egne erfaringer, betrakningsmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer har stor betydning for tolkninger av aktørens handlinger, ifølge Grønmo (2016: 393).

Problemstillingen min og forskerspørsmålene bygger på de erfaringen jeg har hatt som lærer. Og både før, under og etter intervjuene har mine tolkninger hatt bunn i den forforståelsen jeg har innenfor læreryrke. Hermeneutikk i denne studien uttrykkes blant annet i forståelsen og tolkningen av forskningsintervjuene. En hermeneutisk analyse kan forklares gjennom den hermeneutiske sirkelen, som dreier seg om en måte å forstå fenomen på. Grønmo (2016: 394) forklarer den som at forskeren har en forståelse for aktørens meninger, men med sin forforståelse, delforståelse og helhetsforståelse dannes en sirkelbevegelse. Befring (2015) skriver at forforståelsen vil kunne gi meg en utdypet forståelse av fenomenet som det forskes på.

3.2 Metodevalg

Metoden er selve redskapet i en forskningsprosess, og skal være veien mot målet. (Dalland, 2012). Etter å ha kommet frem til problemstillingen var valg av metode ganske klar for meg. Jeg ønsket å få komme ut i skolen og snakke med lærere som jobbet med svake lesere. Disse elevene trenger ekstra innsats både fra skole og hjem for å øke sin lesehastighet og leseforståelse. For å kunne få den beste informasjonen valgte jeg en kvalitativ metode. Da får man som forsker fyldigere data, og en bedre forståelse og innsikt av sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Ved å velge en kvalitativ metode som intervju eller observasjon må man som forsker være klar over at denne metoden ikke kan tallfeste eller måle de meningene og opplevelsene informanten gir (Dalland, 2012:112). Ved å bruke lydopptaker under intervjuet vil det empiriske materialet bli transkribert og analysert (Befring, 2015).

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015:18). Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale mellom to personer som har et tema de begge er opptatt av. Disse to personene deler en kunnskap som de begge har erfaring med. Det er forskeren som har kontroll på samtalen og temaet de snakker om. Et forskningsintervju går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer mellom personer som møtes i hverdagen. Intervjuet må ha et formål og en struktur. (Kvale & Brinkmann, 2015).

I følge Dalen (2011: 13) vil formålet være å få informasjon som er fyldig og beskrivende med tanke på informantens erfaringer, tanker og følelser. Hvilken intervjuform som velges har sammenheng med temaet for intervjuet, og hvilken målgruppe man har (Dalen, 2011). Siden emnet i oppgaven er bestemt av intervjuer, og det er han som stiller spørsmål, og er derfor i en maktposisjon. Informanten svarer, og intervjuer spør og lytter (Kvale & Brinkmann, 2015: 22-23).

For å kunne analysere og besvare problemstillingen min valgte jeg en intervjumetode som er semistrukturert, eller delvis strukturerte intervjuer som det også kalles, ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010).

3.2.2 Semistrukturert intervju

Denne type forskningsintervju er ikke en åpen samtale, men er heller ikke en lukket spørreskjemasamtale, ifølge Kvale & Brinkmann (2015: 46). Det semistrukturerte intervjuet er mellom ytterpunktene strukturerte og åpne intervjuer (Johannessen m.fl., 2010: 139).

Et semistrukturert intervju har en intervjuguide som utgangspunkt, der forskeren har generelle spørsmål og ulike temaer som forskeren skal være innom under intervjuet. Forskeren trenger ikke å forholde seg til rekkefølgen på spørsmål eller temaer, noe som gjør at informanten kan bringe inn nye temaer. De ulike temaene som inngår i intervjuguiden har utgangspunkt i problemstillingen. (Johannessen m.fl., 2010). Intervjuguiden sirkler inn bestemte temaer, men kan også inneholde forslag til spørsmål. Disse intervjuene blir transkribert. Teksten som

blir skrevet ned og lydopptakene vil sammen være det materialet som brukes for analyse (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.2.3 Intervjuguiden

I følge Dalland (2012:167) er det intervjuguiden som skal lede deg gjennom intervjuet. Jeg som ny forsker ville være godt forberedt til intervjuene, og hadde forberedt temaer og forskerspørsmål på forhånd. Jeg hadde intervjuguiden som hjelpemiddel under intervjuene, noe som var til god hjelp for en som ikke hadde gjort dette før. Intervjuguiden gjorde at jeg som forsker kunne drive intervjuet fremover på en naturlig måte (Dalland, 2012). Som nybegynner erfarte jeg at intervjuene gikk lettere og lettere. Siden jeg hadde valgt et semistrukturert intervju var det viktig for meg å ikke være for opptatt av intervjuguiden, og spørsmålenes rekkefølge. Intervjupersonen fikk snakke fritt, men jeg sjekket innimellom at vi holdt oss innenfor temaene i intervjuguiden. Jeg prøvde på en naturlig måte gjennom hele intervjuet å komme innpå de ulike temaene.

I forhold til min problemstilling og intervjuguiden hadde jeg en bestemt rekkefølge på temaene, men var ikke avhengig av å følge den punkt for punkt. Intervjuguiden hadde forskerspørsmål, og oppfølgingsspørsmål som jeg supplerte med underveis. Dette for å få fyldigere informasjon om temaet vi snakket om (Johannessen m.fl., 2010). Dette kan sammenlignes med «tre-med-grener-modellen hvor stammen er problemstillingen og grenene forskerspørsmålene (Thagaard, 2013). I min intervjuguide hadde jeg fire forskerspørsmål, og flere oppfølgingsspørsmål.

3.3 Data innsamling

3.3.1 Informanter

Siden jeg skulle studere tiltak som ble gjort etter Carlsten leseprøve med svake lesere, var det naturlig å få informasjon fra lærere som jobbet med disse elevene.

Jeg valgte å sende et informasjonsskriv til rektorene på ulike barneskoler i Troms og Finnmark (Se vedlegg). I dette informasjonsskrivet er det en kort beskrivelse av prosjektet, og hvilke lærere jeg ønsket å intervju. I e-posten som ble sendt til de ulike rektorene ba jeg om å få intervju lærere som jobbet med svake lesere på tredje trinn, og som brukte Carlsten

leseprøve som et kartleggingsverktøy. Dette fordi Carlsten leseprøve på tredje trinn er mer konsentrert om leseforståelse og lesehastighet enn for eksempel på andre trinn. De fleste elevene på tredje trinn har kommet godt i gang med lesingen.

Etter å ha sendt ut til 35 ulike skoler fikk jeg tre informanter på tre ulike skoler i Troms og Finnmark.

3.3.2 Prøveintervju

I følge Dalen (2011) er det viktig å teste hvordan intervjuguiden fungerer før man går i gang med selve forskningsintervjuene. Dette kan være på medstudenter eller andre personer. Jeg valgte å intervju en person som jobber med svake lesere på småtrinnet. Jeg brukte lydopptaker under intervjuet slik at jeg kunne lytte til intervjuet i etterkant. Dette lærte jeg mye av. Her fikk jeg selv høre hvordan spørsmålene ble stilt, og hvilke tilbakemeldinger jeg gav intervjupersonen underveis (Thagaard, 2013). I tillegg var tilbakemeldingene jeg fikk med tanke på spørsmålene som ble stilt og egen væremåte under intervjuet viktig. I etterkant av prøveintervjuet var det noen spørsmål i intervjuguiden jeg måtte omskrive for å få den sammenhengen jeg hadde tenkt (Dalen, 2011). Intervjupersonen påpekte at jeg virket veldig opptatt av spørsmålene, og stilte mange på en gang, noe som virket uoversiktlig. Thagaard (2013) skriver at mye av oppmerksomheten blir rettet mot en selv hvis man ikke har tid til å lytte før neste spørsmål blir stilt. Den nye intervjuguiden med omskrevne spørsmål ble sendt til NSD og godkjent. Med ny erfaring gikk jeg i gang med forskningsintervjuene.

3.3.3 Selve intervjuet

«For intervjueren er det viktig å gjøre et godt inntrykk» (Dalland, 2012: 165). Med denne setningen tenker jeg på første- inntrykket intervjupersonen får av meg som forsker når man møtes til et intervju. Jeg valgte å la informanten bestemme rammen rundt intervjuet.

Intervjupersonen fikk bestemme når og hvor intervjuet skulle foregå (Johannessen m.fl., 2010). Jeg valgte å være fleksibel med tid og sted fordi intervjupersonen da kunne finne ledig rom i sin kalender, som gjorde at vi fikk god tid under intervjuene. Jeg hadde lagt av ca. 1 time til hvert intervju, noe som var passelig.

Alle informantene ønsket å intervjues det på egen arbeidsplass, noe som kan virke betryggende for informanten, ifølge Tjora (2013). I informasjonsskrivet som ble sendt ut hadde jeg skrevet at jeg ville bruke lydopptaker, derfor minte jeg informantene på dette, og ba om å bruke et grupperom, klasserom eller lignende under intervjuet for ikke å bli forstyrret. Jeg startet intervjuet med brifing. Vi gikk gjennom samtykkeskjemaet først, og informanten skrev under på det. En avtale vi hadde gjort på forhånd.

Ingen av informantene hadde fått intervjuguiden på forhånd. I informasjonsskrivet som var sendt ut var det skrevet mål med oppgaven, tema og bruken av lydopptaker.

Før jeg satte i gang lydopptakeren fortalte litt om formålet med intervjuet, og hvordan det ville foregå. Informantene fikk vite problemstillingen, men forskerspørsmålene var ukjente for dem da vi startet. Jeg informerte også om lydopptakeren som skulle settes på når intervjuet startet. Tilslutt spurte jeg om informanten hadde noen spørsmål før vi gikk i gang med intervjuet.

Jeg valgte å starte intervjuet med at vi snakket litt løst om ulike ting. I følge Thagaard (2013) er det viktig å utvikle tillit og troverdighet for å få en åpen dialog. Å være engasjert i det intervjupersonen forteller vil gjøre hele intervjusituasjonen positiv og betryggende for informanten, og dermed vil kanskje informanten dele mer av sine erfaringer og synspunkter. Under intervjuene prøvde jeg å være engasjert ved å lytte, og kommentere. Underveis i intervjuene sjekket jeg forskerspørsmålene, og tok sammendrag av det som var blitt sagt for å være sikker på at jeg hadde forstått informanten rett. Dette gjorde jeg der det føltes naturlig å trekke det inn i samtalen. For å holde flyt i intervjuet var oppfølgingsspørsmålene et godt hjelpemiddel. Jeg fikk mer detaljert informasjon om temaet det var snakk om, og vi fortsatte samtalen (Thagaard, 2013). Noen informanter trengte ikke alle forskerspørsmål eller oppfølgingsspørsmål, men kom inn på de ulike temaene underveis i intervjuet. Å være fleksibel med tanke på spørsmålene innenfor hovedtemaene gjorde at jeg kunne tilpasse spørsmålene underveis (Thagaard, 2013).

Min oppgave tilslutt var å ta et raskt overblikk over intervjuguiden, og spørre informanten om de hadde noe å tilføye. Dette kunne være noe som var glemt, eller informanten har kommet på underveis som var viktig å få med. Når lydopptakeren var slått av snakket vi om hvordan intervjuet hadde vært.

Jeg hadde valgt å bruke lydopptaker under intervjuene, fordi jeg da kunne konsentrere meg om intervjupersonen, og ikke om å notere ned det som ble sagt. Det kan virke distraherende både for intervjuer og informant. For å starte å transkribere må opptaket være klart og tydelig, men intervjuet må også være på lydopptakeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter et av intervjuene opplevde jeg at det ikke var kommet noe inn på lydopptakeren. Jeg måtte spørre informanten om et nytt intervju. Jeg fikk tatt et nytt intervju allerede dagen etter. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det ofte menneskelig svikt som gjør at ingenting er festet til lydopptakeren.

3.3.4 Transkribering

Transkribering er en viktig del av analyseprosessen, ifølge Nilssen (2012: 47). Ved å transkribere selv blir man godt kjent med innholdet i intervjuet. Å kunne lytte til intervjuet flere ganger kan man som forsker finne ord og setninger som blir gjentatt, og få nye tanker og ideer. I tillegg vil forskeren kunne komme tilbake til intervjuet underveis om det skulle være noe som er uklart. Det kan være ord som er utydelige eller setninger som kan være vanskelig å forstå uten å høre intervjuet på nytt og få med seg heilheten. Jeg valgte å transkribere rett etter at intervjuet var tatt, og var ferdig før neste intervju startet. Jeg transkriberte så ordrett jeg kunne av lydopptakeren. Valgte også å skrive ned noen setninger for meg selv rett etter intervjuet, for å huske detaljer. Siden informantene kom fra ulike plasser i Troms og Finnmark skrev jeg intervjuene av på bokmål, og ikke dialekt for å holde det så anonymisert som mulig.

3.3.5 Analyse

I følge Postholm (2010) er dataanalyse noe som skal gi forskeren mening ut av egen tekst. Først plukkes teksten i stykker for så å bli analysert. Ved å analysere de enkelte delene i teksten vil forskeren få en dypere forståelse av helheten i teksten. Denne type analysemetode er innenfor den hermeneutiske sirkelen. Ved å analysere de ulike delene vil disse etter hvert danne et helhets forståelse av fenomenet.

Jeg valgte å starte analyseprosessen med å skrive ut det transkriberte materialet fra alle intervjuene for å få en bedre oversikt. Etter å ha lest gjennom dem flere ganger begynte jeg å

analysere de tre intervjuene hver for seg. Ettersom jeg hadde brukt den samme intervjuguiden på alle intervjuene tok jeg utgangspunkt i forskerspørsmålene. Hovedpoenget med denne analysemåten er å gå i dybden på de ulike forskerspørsmålene, og deretter kunne tolke helheten i analysen. I følge Christoffersen & Johannessen (2012: 94) glir analyse og tolkning av tekster inn i hverandre, men de kan tankemessig skilles. Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer, og finne et mønster i datamaterialet. Tolkning betyr å se ting i større sammenhengen med utgangspunkt i teori.

Jeg valgte å bruke både en meningsfortolkning og meningsfortetning under analysen. Meningsfortolkning fordi jeg noen ganger har tolket informantenes informasjon utover det de har sagt, og prøvd å finne ut ved å lese nøyere for å finne årsak. Har også valgt meningsfortetning fordi jeg først valgte jeg å trekke sammen alt informanten hadde sagt og plassere det under de ulike forskerspørsmålene. Jeg valgte å trekke lange setninger sammen til kortere setninger med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015),

Deretter valgte jeg å dele analyseprosessen i tre deler. Selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Selvforståelsen er hva informantene selv oppfatter som meningen med det de sier (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte først å trekke ut informantens synspunkter om de ulike temaene slik de hadde sagt det. Deretter tok jeg i bruk punkt to, kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Her valgte jeg å se på hva informanten hadde sagt opp mot min egen forståelse av temaet. Tilslutt drøftet jeg analysen jeg hadde gjort opp mot teori og forskning. Kvale & Brinkmann (2015) har valgt å kalle dette tredje punktet for teoretisk forståelse.

3.4 Kvalitet i forskningen

3.4.1 Reliabilitet

Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) handler reliabilitet om hvor pålitelig data er i forskningen. Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning har også med hvilken data som brukes, hvordan dataen samles inn, og hvordan dataen blir bearbeidet. Hvor høy reliabiliteten er kommer an på hvor nøyaktig svarene er om man tar samme intervju på nytt. Blir svarene lik er det høy reliabilitet på intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette kan være vanskelig siden det er samtalen som styrer hvilken data forskeren får, og siden forskeren

bruker seg selv som instrument. Da vil det være vanskelig for andre å gjenta nøyaktig det samme (Johannessen m.fl., 2010). Ifølge Postholm (2010: 169) er det umulig å gjenta et intervju på nytt. Informanten kan verken huske eller repetere det som ble sagt under første intervju. I tillegg vil informanten også ha innsikt i det første intervjuet, noe som kan være med å påvirke reliabiliteten. I min studie er det vanskelig å måle hvor høy reliabiliteten er, fordi jeg har brukt et kvalitativt forskningsintervju. Det er vanskelig å vite om man som forsker kan få de samme svarene i et nytt intervju. Jeg hadde valgt et semistrukturert intervju som metode, noe som kan være med på å øke reliabiliteten. Dette fordi jeg hadde de samme forskerspørsmålene som utgangspunkt for intervjuene. Jeg har også beskrevet grundig forskningsprosessen underveis i oppgaven, slik at det kan være mulighet å ta samme intervju på nytt.

3.4.2 Validitet

»Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene» (Christoffersen & Johannessen, 2012: 24). Validitet handler om den metoden som blir brukt er egnet til å undersøke det den skal undersøke i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvor høy validitet forskningen har kommer an på hvor godt datainnsamlingen og undersøkelsesmetoden har gitt informasjon som er relevant for problemstillingen (Grønmo, 2016: 241). Det er viktig for validiteten at informantene har den kunnskapen som trengs for å belyse problemstillingen (Grønmo, 2016). Validitet handler også om hva som blir sagt av informanten. Skal man som forsker kunne stole på hva informanten sier, og er det pålitelige. Det kan være vanskelig å si om informasjonen som blir gitt sann (Postholm, 2010).

Kompetansevaliditet legger vekt på den kompetansen forskeren har når han går ut i feltet. Hvilke erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner forskeren har med tanke på den datainnsamlingen som skal gjøres. Dette påvirker validiteten og datamaterialet. Å kunne vurdere og forbedre opplegget underveis i datainnsamlingen vil styrke validiteten. Utfra min problemstilling og mine forskningsspørsmål var det viktig å finne informanter som kunne belyse min problemstilling (Grønmo, 2016: 254).

Mine forutsetninger for å intervju lærere er mine egne erfaringer som lærer i arbeid med svake lesere. Jeg har ikke tidligere erfaring med forskningsintervju, men fant fort gangen i

intervjuene. Siden jeg hadde forskerspørsmålene klar når intervjuene startet, og var godt forberedt. Intervjuene gikk av seg selv når vi først kom i gang. Før vi avsluttet intervjuet sjekket jeg om informantene hadde vært innom alle forskerspørsmålene. Da var jeg sikret at jeg fikk den informasjon som trengtes for å besvare problemstillingen. Det var forskjellig fra informant til informant hvor mye informasjon som ble delt, og jeg velger å stole på at informantene gav rette opplysninger.

3.4.3 Generalisering

Studien har for få informanter til at det er mulig å generalisere. Ifølge Thagaard (2013:194) kan overførbarhet knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos leseren med kjennskap til de fenomenene som skal studeres. Denne studien håper jeg kan være relevant for lærere som jobber med svake lesere. Fordi det er mange måter å organisere undervisningen på som kom frem under min e funn i forskningen.

3.5 Etikk

For å kunne gå ut å forske er det noen forskningsetiske retningslinjer som må følges. Disse forskningsetiske retningslinjene er bindende både for individer og institusjoner som skal forske. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har utarbeidet retningslinjer for å gi forskerne grunnregler de må forholde seg til.

Etter en å ha kontaktet Personvernombudet for forskning (NSD) anbefalte de meg å melde inn prosjektet for å få det godkjent. Dette fordi prosjektet inneholdt personvernopplysninger. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012: 43) er personvernopplysninger opplysninger og vurderinger som kan identifisere enkeltpersoner, og hvis intervjuene skal registreres på elektriske hjelpemidler. Jeg hadde valgt å bruke lydopptaker. Lydopptakeren som ble brukt under intervjuene skal oppbevares på et sikkert sted, innelåst og anonymisert. Jeg informerte om at all dataen på lydopptakeren ville bli slettet når masteroppgaven var godkjent (NESH, 2016).

For å få de opplysningene jeg trengte valgte jeg et kvalitativt forskningsintervju som metode. Jeg valgte å starte mitt prosjekt med å lage et informasjonsskriv som inneholdt et

samtykkeskjema, og en intervjuguide. For å få med meg hva informantene fortalte brukte jeg lydopptaker under intervjuene, som jeg tidligere nevnte. Etter å ha fått prosjektet godkjent gikk jeg i gang med å finne informanter. Dette gjorde jeg ved å sende e-post til ulike skoler i Troms og Finnmark, for å komme i kontakt med informanter som jobbet med svake lesere på 3.trinn.

Etter å ha fått informanter møtte jeg dem for intervju på de ulike skolene. Det første jeg gjorde var å gjennomgå informasjonsskrivet de hadde fått tilsendt på forhånd. Slik at informanten skulle få bedre innblikk i hva de skulle være med på i dette forskningsprosjektet. At de deltok frivillig, at de kunne trekke seg fra prosjektet nå som helst uten å oppgi grunn, og at forskningsprosjektet var innmeldt og godkjent av NSD. Før de skrev under samtykke skjema fikk informantene mer innblikk i hva mitt prosjekt handlet om, hva opplysningene skulle brukes til, at de ble behandlet konfidensielt, og at jeg ville slette personopplysningene på lydopptakeren når forskningsprosjektet var godkjent.

4 Drøfting

I dette kapitlet vil gjøre et dypdykk i informantenes fortellinger. Jeg valgte å intervju tre lærere som alle jobbet med elever som trengte ekstra oppfølging i lesing. Disse elevene hadde i høst tatt Carlsten leseprøve som viste resultater under 25 ord per minutt, noe som kan være tegn på svak leseflyt eller andre lese- og skrivevansker (Carlsten, 2016 a). Hensikten med Carlsten leseprøve er å fange opp disse elevene så tidlig som mulig, og sette inn tiltak for de elevene som trenger det (Roe, 2014). Under dette kapitlet vil jeg først presentere informantene. Deretter har jeg delt kapitlene inn etter forskerspørsmål, og drøftet funn opp mot relevant teori. Har også valgt å skrive en kort oppsummering etter hvert forskerspørsmål.

Problemstilling: Hvilke tiltak settes i gang på småtrinnet når lesehastighet og leseforståelse hos en elev er lav på Carlsten leseprøve, og har tiltakene gitt resultater?

Forskerspørsmål;

Hvem har ansvaret for å følge opp eleven på skolen?

Hvordan organiseres undervisningen? (Hvordan tilpasses undervisningen)

Hvordan fungerer skole/ hjem samarbeidet?

Har tiltaket gitt resultater?

4.1 Presentasjon av informantene

De tre informantene er fordelt på ulike barneskoler i Troms og Finnmark. Jeg har valgt å anonymisere informantene og gitt dem fiktive navn.

Frida er utdannet førskolelærer i bunn, og tatt etterutdanning i norsk. Nå er hun kontaktlærer på trinnet. Lisa er allmennlærer, med norsk som fordypning. Hun er også kontaktlærer. Frida er styrkingslærer på trinnet, og har ikke kontaktlæreransvar. Hun er lærer, og har tatt etterutdanning i spesialpedagogikk.

4.2 Hvem har ansvaret for å følge opp eleven på skolen?

En elev hadde sagt til Frida når hun hadde tatt en ny leseutviklingstest som viste god fremgang på eleven.

Ja, men det er jo du som har lært meg å lese

Dette synes jeg var en setning som beskriver hvor stor betydning læreren har for elever når de skal lære seg å lese. Det kan virke som om læreren har «truffet» med sin undervisning både når det gjelder lærestoff, og arbeidsmåter. Frida har tilpasset det etter elevens behov, noe også Imsen (2014) mener er en viktig del av lærerrollen. Eleven er fornøyd med resultatet og trekker inn læreren som en viktig del av sin egen utvikling. Å engasjere seg i undervisningen til elevene er ifølge Saabye (2016) viktig for elevens positive effekt for å lære.

Frida fortalte at hun var inne i klassen som styrkingslærer, og hadde ikke kontaktlæreransvar.

Det er klart veldig nyttig å ha en sånn rolle, da har man fokuset på denne jobben, disse ungene, og dette området

Frida fortalte at hun ikke trenger å følge opp like mange ting som kontaktlæreren gjør, slik som det sosiale og løse konflikter.

At Frida ikke er kontaktlærer tolker jeg dit at hun har bedre tid til å følge opp elevene. Hun vil ha bedre tid på å lage undervisningsopplegg som er tilpasset den enkelte elev, og trenger ikke engasjere seg like mye i det utenomfaglige som kontaktlæreren har ansvaret for. Imsen (2016)

trekker inn de ulike tingene en lærer har å forholde seg til i skolehverdagen, og flere av disse tingene har ikke Frida ansvaret for i like stor grad. Dette kan være telefoner hjem, foreldremøter, oppfølgingsmøter med elevene og løyse opp i konflikter. Dette kan for mange lærere ta mye tid, alt ettersom hvilken elevgruppe man har. Å ikke ha dette ansvaret styrker hennes rolle som styrkingslærer, men Frida forteller også at det å være kontaktlærer har fordeler.

Ja, det er kontaktlærerne som i grunnen har plukket ut de som skal være med på lesetreninga. Og de vil jo ha kjennskap til elevene sine, både ut ifra tidligere prøver, og uti fra den daglige jobben i klasserommet som dem ser. Det er jo det som er fordelene tenker jeg med å være kontaktlærer på småtrinnet, at man er i klassen hele tiden. Slik at man blir så godt kjent med elevene at man vet nøyaktig hva hver enkelt av dem baler med.

I følge (Imsen 2016) er det viktig å bli godt kjent med eleven slik at de kan vurdere elevenes prestasjoner, og legge opp undervisningen etter dette. Dette er fordelene til en kontaktlærer. De vil gjennom sitt tette samarbeid med eleven og hjemmet, bli kjent med flere sider hos eleven, og jobbe med eleven utfra det. Slik jeg tolker Frida kjenner også hun elevene godt siden hun hadde fulgt samme klasse året før, og fått et godt innblikk i hvordan elevene jobbet. Hun kunne da følge elevenes utvikling over tid. Det er kontaktlæreren som har den beste oversikten over elevene, noe jeg tror har sammenheng med at Frida ikke er så mye i klassen utenom norsktimene. Hun kjenner godt elevenes leseferdigheter, men utover det er det kontaktlæreren som har oversikt. I tillegg vil det være en utfordring at kontaktlærer fort kan miste oversikten over de svake leserne, når det er styrkingslæreren som har ansvaret for følge dem opp. Dette krever et ekstra tett samarbeid mellom kontaktlærer og styrkingslærer.

Lisa var kontaktlærer på en annen skole. Hun fulgte også opp elevene som trengte ekstra lesing. Hun fortalte:

Det er ganske mye egentlig. Vi har jo lesing i alle fag. Det viser seg at de svake leserne er svak i de andre fagene også. Alt handler om lesing. Jeg tenker jo at alt er mitt ansvar

I tillegg til seg selv hadde hun styrkningslærer inne i norsktimene, og en assistent som leste med elever innimellom. I følge Utdanningsdirektoratet (2016 a) er det læreren som har

ansvaret for å få lesing inn i fagene de underviser i. Dette var noe Lisa hadde i bakhodet når hun jobbet med elevene. Hun fortalte at hun hadde mye å gjøre med tanke på at hun var alene om kontaktlæreransvaret for trinnet. Når trinnet blir stort og det er flere elever som trenger ekstra tilpassing kan det være en stor utfordring å klare å oppdage elevenes behov og videre tilpasse undervisningen til den enkelte elev, noe Imsen (2016) påpeker. Dette har sammenheng med de store elevgruppene den enkelte lærer har. Salen (2003) nevner ulike oppgaver læreren har som defineres som den komplekse lærerrollen, noe som samsvarer med oppgavene som er bestemt i Saabye (2016). Med alle de ulike oppgavene en kontaktlærer har, vil det være lett å føle at man ikke strekker til. Mange ganger går det utover de som trenger litt ekstra, som de svake leserne. I følge opplæringsloven § 1-3 skal det være nok lærere tilstede på småtrinnet i norsk for å ivareta svake lesere, men når er det nok lærere? Dette kan tolkes og gjennomføres forskjellig fra kommune til kommune.

Det virket som Lisa hadde god oversikt over de enkelte elevene og deres ferdigheter fordi hun hadde dem i alle fag. Hun var tett på elevene hele tiden, og kunne se at det var vanskelig å få mening ut av tekstene i alle fag for enkelte elever, noe som samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2015 b). Å få mening ut av tekstene de leser handler om elevenes leseforståelse. Roe (2014) påpeker at leseforståelsen handler om de bakgrunnskunnskapene leseren har. Ved å ha en stor elevgruppe alene kan det være vanskelig å bygge på den enkeltes elev bakgrunnskunnskaper selv om man som lærer kjenner elevene godt. Det vil også være viktig å ikke behandle elevene likt i klasserommet. Det negative med en stor klasse kan være at de kan få oppgaver de ikke klarer å løse (Imsen, 2016). Dette mener jeg er et viktig element som en lærer bør ha med seg når de legger opp undervisningen, men som også kan være vanskelig hvis trinnet er stort. Den positive siden er at svake lesere i en stor gruppe kan lære av de andre gjennom å snakke sammen (Imsen, 2016). Dette mener jeg kan gjøres gjennom å dele trinnet inn i mindre grupper. Da vil læreren også få bedre oversikt, og det blir kanskje lettere for elevene å komme til i gruppen. Lisa fortalte at hun kunne ta kontakt med de andre lærerne hvis hun trengte hjelp, eller lurte på noe. Lisa sa;

Det er bra på denne skolen at vi hjelper hverandre, så har vi spes.ped teamet som kan hjelpe hvis vi plages eller ikke vet hva vi skal gjøre.

Dette samarbeidet er viktig for den enkelte lærer. De som er alene med kontaktlæreransvaret har ofte behov for å diskutere ting med andre, enten sammen med en annen lærer, eller på et

team. Der det er flere kontaktlærere involvert er det lett å gå sammen og diskutere ting, og de er ofte mer tilgjengelig enn et spesialpedagogisk team er. Ifølge Lyster (2012) kan spesialpedagogen være med å legge til rette for elevene i klasserommet, noe Lisa benyttet seg av de gangene hun stod fast.

Anna var også kontaktlærer på trinnet. Hun fortalte;

Vi er tre lærere, også fordeler vi litt dem som slit med lesing

Det var opp mot 40 elever på trinnet. De tre lærerne hadde sammen ansvaret for de som trenger ekstra oppfølging i lesing, men hovedansvaret lå på Anna siden hun hadde norsk i sin videreutdanning. I tillegg hadde de assistent inne i to timer som skulle styrke lesingen. Slik jeg forstod det var ikke ansvaret for å vise resultater på den enkelte lærer, noe som samsvarer med Imsen (2014). Ved at det var tre kontaktlærere på trinnet ble det ikke den enkelte lærer som skulle vise til resultater, men alle tre. Dette tror jeg kan være positivt for gruppen. Alle lærerne har sine kompetanser i de ulike fagene, og dermed står ikke en lærer alene med ansvaret. De kan benytte seg av den faglige kunnskapen og kompetansen hver enkelt lærer har med seg, noe Imsen (2014) også skriver. Anna sier også;

Det er en utfordring. Du må legge lista på et helt annet nivå i forhold til de andre, og prøve å se om du klarer å treffe der du skal da

Jeg ser fordelene ved å dele ansvaret på alle tre lærere. De kan samarbeide tett siden det er tre lærere som sitter på samme kontor, og raskt kan ta beslutninger sammen. Muligheten for å diskutere ting som dukker opp er hele tiden tilstede. Hvem som gjør hva er bestemt før de går inn i klasserommet alt ut fra interesser og kompetansebakgrunn. De utfordringene Anna kan møte er å få tilpasset undervisningen til den enkelte elev, siden det var delt inn i grupper etter lesenivå. Gruppene hadde tilnærmet samme lesenivå. Treffer læreren ikke med undervisningsopplegget vil eleven fort miste motivasjonen og motet, noe som samsvarer med (Utdanningsdirektoratet, 2016). Jeg mener det ikke er rom for å prøve og feile, men finne fagstoff som den enkelte elev kan mestre tidlig i leseprosessen.

På to av skolene var det i tillegg til lærer og styrkningslærer, assistent inne i noen timer for å hjelpe til med lesingen. I følge Lyster (2012) kan assistenter være gode støttespillere. Å komme inn i klasserommet for å lese med elever vil være en stor avlastning for lærere, noe som samsvarer med Lyster (2012). De som strever med lesing har behov for å lese mye. Ved

å bruke assistent vil eleven øke lesemengden. Det er viktig for eleven at assistenten vet hvordan lesingen skal foregå. Har assistenten fått gode instruksjoner fra læreren før lesingen starter vil han også kunne veilede underveis.

Anna fortalte at de hadde informert assistenten om hvordan det skulle leses med den enkelte elev. I følge Lyster (2012) er en til en undervisning eller lesing i mindre grupper det som gir best effekt. Elevene vil sammen med assistenten få mer effektiv lesetrening, og de trenger ikke forholde seg til stor klasse. Dette tror jeg vil øke motivasjonen til de svake leserne, samtidig vil lærere som føler at de ikke strekker til bli avlastet. Det vil hele tiden være viktig at assistenten er innforstått med hva de skal gjøre når de leser sammen med elevene.

Oppsummering

En kort oppsummering viser at det er forskjell på hvem som følger opp eleven. En kontaktlærer har flere andre ting å forholde seg til enn styrkingslæreren har. Det er også stor forskjell på om det er en eller flere kontaktlærere som kan samarbeide på samme trinn. Er det flere kontaktlærere vil de kunne avlaste hverandre ikke bare med leseopplæringen for svake lesere, mens også fordele andre fag etter interesse og utdanning. Det viser seg også at en kontaktlærer alene føler et stort ansvar, og har problemer med å rekke overalt. Alle trinnene hadde støtte i styrkingslærer og assistent i noen timer i uken.

4.3 Hvordan organiseres undervisningen?

Ifølge (Imsen, 2016) er ulike arbeidsformer viktig for å kunne nå den enkelte elev. Frida, Lisa og Anna hadde valgt å bruke ulike metoder for å øke lesehastigheten og leseforståelsen. Alle tre hadde tilpasset opplæringen til de svake leserne, og organisert undervisningen på forskjellige måter utfra hvilket nivå elevene var på.

Frida jobbet på et trinn der hun var styrkingslærer. På dette trinnet var det organisert slik at svake lesere ble tatt ut av klassen og fikk øve på lesingen sammen med Frida.

Jeg har dem ute to og tre, så les vi

Frida hadde et eget rom som ble brukt i undervisningen. I følge Lyster (2012) finnes det ingen fasitsvar på hvor undervisningen skal foregå. Å ha et eget rom for å lese med elever på tror

jeg er veldig lurt. Da vil eleven få ro til å lese, og eleven vil få veiledning underveis under hele økten. Eleven trenger ikke å «dele» læreren med så mange andre elever, og slipper å vente på å få hjelp. Elevene vet hvor de skal være, noe som kan være en trygghet for elevene. Det er også viktig at kjemien stemmer mellom elev og lærer slik at det blir en positiv opplevelse. Stemmer ikke kjemien vil det fort føre til misnøye og dårlig motivasjon for eleven. På mange skoler er det lite rom å ta av, og dermed må læreren bruke tid på å leite etter ledige rom. Dette går utover elevens lesetid, og man kan ofte bli forstyrret av andre som er innom. Det kan også være at mange elever kan føle at de ikke er en del av klassen når de blir tatt ut, noe som kan gi negativ effekt. Det er viktig å jobbe med holdningene til hele trinnet for å unngå situasjoner som kan være belastende for elever som blir tatt ut av undervisningen for å lese. Samtidig ha god kommunikasjon med eleven, slik at de også kan være med på å bestemme hvor de mener det er best å lese.

Tidlig i intervjuet fortalte Frida;

I fjor fulgte jeg den samme klassen, så da var jeg på andre trinn

Jeg tolker det slik at Frida kjenner elevene hun jobber med godt fra tidligere. I følge Lundetra & Walgermo (2014) er det viktig å bli godt kjent med eleven slik at eleven får opplæringen tilpasset. Ved å vite mer om eleven og deres interesse kan læreren finne lesetekster som fanger leseren, og er tilpasset elevens lesenivå. Fridas rolle kan også sammenlignes med leseprosjektet som Frost (2010) nevner. I skoleutviklingsprosjektet i Frogn kommune (2007-2009) hadde en av skolene leselærer inne fra jul til jul på 1.-2. trinn (Frost, 2010). Dette leseprosjektet hadde god effekt på lesingen siden leselæreren fikk god kjennskap til elevene ved å være inne på trinnet over en lengere periode. Om det er tenkt på samme måte vet jeg ikke, men Lisa vil få bedre kjennskap til elevene ved å følge dem opp over flere trinn. Hun vil også bli bedre kjent med både kontaktlærer, og foreldre, noe jeg mener er en fordel med tanke på et godt samarbeid. Å tilpasse undervisningen vil også gjøre at elevene føler mestring, og de får positive opplevelser og bedre motivasjon for å lese. Dette er noe også Lyster (2012) ser på som viktig.

Elevene hadde en fast lærer som fulgte dem opp tre ganger i uken til faste tider, noe som gjorde leseundervisningen forutsigbar for elevene. Frida la opp til faste rutiner for hvordan de

organiserte leseundervisningen. Hun startet med ny lesetekst på samme måte hver mandag for å få elevene i gang. Frida fortalte;

Mandagen når vi går igjennom teksten så leser jeg hele teksten med innlevelse, og med den stemmen som gjør at fortellingen blir levende. Også prøver vi å finne ord som trengs å forklares, så får dem lese litt hver, slik at dem får startet. Vi vet at vi er i gang, og at dem får lest litt hver

Å lese høyt for elevene på denne måten vil være motiverende og fengende for eleven, samtidig som eleven lettere får med seg innholdet i teksten (Lyster 2012). Mange lærere leser høyt for elever, men tenker kanskje ikke alltid på å lese med innlevelse. Å stadig lese tekster uten innlevelse mener jeg fort kan virke kjedelig og lite motiverende for elevene. Slik jeg tolker Frida jobber hun også med å innlære ulike lesestrategier til elevene. De leter sammen etter ord som eleven ikke forstår, læreren leser teksten høyt for elevene, og tilslutt får eleven lese litt selv. Da vil eleven også selv være aktiv under lesingen, noe som samsvarer med det Håland m.fl. (2016) skriver. Når Frida leser teksten høyt for elevene vil de lettere få med seg innholdet i teksten, enn om de skulle lest en helt ny tekst selv. Dette kan også ha bakdel. Hvis eleven har god husk, vil flere av ordene bli husket og ikke lest. Noe som kan være med på å lure læreren til å tro at eleven leser.

Når elevene leste høyt for Frida vil hun raskt høre når eleven strever. Da er det viktig å stoppe opp og veilede slik at det skal bli lettere å lese og forstå teksten neste gang den leses, noe Roe (2014) nevner med tanke på å få i gang en samtale om teksten. Imsen (2014) nevner at pekefingeren ofte blir tatt i bruk blant svake lesere for å følge med hvor man er i teksten. Dette mener jeg kan være et godt hjelpemiddel for å holde oversikt, men som også kan hjelpe eleven å få flyt i lesingen. Pekefingeren skal holde et jevnt tempo, og ikke stoppe opp. Jeg har erfart at det hjelper for elever som først leser ordet inni seg, og deretter leser det høyt. Man «tvinger» eleven å lese høyt allerede ved første gjennomlesing av ordet.

På Lisa sitt trinn kom det inn en styrkingslærer i norsktimene. Elevene ble tatt ut og lest med, enten en og en, to og to eller som gruppe. Lisa sa;

Ja, men det kan også være en assistent som går gjennom leseleksa med det dem har lest til i dag

Lisa som er kontaktlærer benytter all den ressursen hun får i klasserommet til å lese med de som trenger litt ekstra. Videre forteller Lisa;

Og hvis en assistent sin elev ikke er på skolen, så kan den assistenten ta elevene ut en og en og høre dem i lekse. Så vi prøve jo, vi prøve å bruke de voksne så godt vi kan, når det er ledig tid

Lisa hadde ikke alltid den samme muligheten som Frida å trekke de svake leserne ut på et eget rom for å lese. Lisa opplevde ofte at grupperom var opptatt, og de fant tilfeldige rom som var ledig, eller at de ble sittende i fellesrom som hadde stor «trafikk», noe som kunne virke forstyrrende på elevene. I følge Roe (2014) er det viktig å kunne konsentrere seg og rette oppmerksomheten mot teksten hvis leseren skal få med seg innholdet. Dette som kanskje kan være vanskelig i store rom. Eleven kan fort bli forstyrret, samtidig som eleven kanskje ikke vil føle seg vel i en lesesituasjon der andre elever går ut og inn. Lisa bruker assistent for å lese med de svake leserne, noe som samsvarer med Lyster (2012). Slik jeg tolker Lisa var assistenten også noen ganger en ekstra ressurs som ikke var tiltenkt klassen, men enkeltelever. Det kan virke som om Lisa hadde fokus på de svake leserne, og brukte de ressursene som var tilgjengelig for å styrke lesingen til elevene. Lisa forteller også at de gangene det er lite voksne i klasserommet, faller styrkingen bort. Dette tror jeg kan ha sammenheng med bruk av vikar. Det er få elever som skal ha styrking, og dermed blir hele klassetrinn prioritert når det gjelder bruk av vikar. Det kan også være vanskelig å få inn vikar som bare skal ha en eller to timer i løpet av dagen. Frida som var styrkingslærer på en annen skole, fortalte ikke noe om hvordan de svake leserne ble fulgt på hvis hun ikke var på skolen.

Anna fortalte;

Vi har valgt å ha stasjonsundervisning der det er 6 til 7 elever på hver gruppe som er satt sammen etter lesenivå

Hun har sammen med resten av lærerteamet på trinnet organisert undervisningen ved å bruke stasjonsundervisning i alle fag. Stasjonsundervisning er ifølge Palm & Stokke (2013) en undervisningsform hvor svake lesere taper. Dette fordi elevene har lærer på en stasjon, mens de andre stasjonene i utgangspunktet ikke har en voksen tilstede.

Da jeg spurte Anna hvor mange stasjoner det er lærer på svarte hun

Enkelte dager har vi jo fire stasjoner for da bruker vi assistenten. Andre gang har vi kanskje bare to stasjoner, så er det fire som ikke har noen. Også kan det være 3 stasjoner og en ubemannet. Det varierer litt etter hvor mange voksne vi er

Slik jeg tolker Anna er det noen ganger fire stasjoner som har en voksen tilstede, andre ganger er det to stasjoner som har voksne, og fire elevstyrte, eller fire stasjoner der en er elevstyrt, og de tre andre har en voksen tilstede.

I forskningen til Palm & Stokke (2013) var det en lærer på fem stasjoner. På trinnet til Anna er det flere voksne tilstede når Anna og teamet driver stasjonsundervisning. Anna forteller om en stasjonsundervisning hvor det aldri bare er en lærer tilstede. Dette kan ha sammenheng med elevtallet på trinnet til Anna. Anna og teamet har en stor elevgruppe som fordeles på ulike grupper når de har stasjonsundervisning. Palm & Stokke (2013) skriver om stasjoner med 4-5 elever på hver gruppe fordelt etter lesenivå. Anna fortalte at de også hadde delt klassen inn etter lesenivå når de hadde stasjonsundervisning. Dette gjorde at undervisningen ble enklere å organisere. Siden gruppene satt etter lesenivå var det enklere for lærerne å stikke innom gruppen hvis de var på en stasjon som ikke var lærerstyrt.

Anna sa at de gangene det var stasjoner som ikke var lærerstyrt kunne de svake leserne bruke mye av tiden på andre ting, noe Palm & Stokke (2013) også erfarte i sin forskning. Dette var noe alle de voksne i klasserommet til Anna var klar over, og de gikk derfor innom datastasjonen og lesestasjonen med jevne mellomrom for å hjelpe til. Palm & Stokke (2013) erfarte det samme med stasjoner som ikke var lærerstyrt. Elevene fikk ikke gjort så mye, og rotet bort tid til å gjøre andre ting. Anna fortalte også at de hadde jobbet med å drille inn en del undervisningsopplegg som skulle brukes på stasjoner uten lærer, slik at svake lesere skulle føle seg mer trygg og jobbe mer selvstendig når denne stasjonen ikke var lærerstyrt mer. I tillegg fortalte Anna at de nå hadde to valgmuligheter på de stasjonene det ikke var lærer. Slik jeg tolker Anna, underviser de og lager opplegg også med tanke på de svake leserne.

Anna sa på slutten av intervjuet;

Vi utnytter ressursene maksimalt

Dette mener jeg de gjør ved å organisere undervisningen med stasjoner, og mindre grupper. Da vil de også komme tettere innpå enkeltelever, og veilede dem underveis i leseprosessen. For å kunne få til et godt samarbeid i forhold til svake lesere er det ulike faktorer som spiller

inn. Ved å jobbe i stasjoner vil elevene hele tiden være i et fellesskap, der de kan diskutere og snakke sammen med elever som er på samme nivå i lesingen. Tekstene de har vil alle på gruppa følge med på. Oppgavene som blir gitt på stasjonene er tilpasset den enkelte gruppe, og har et nivå de skal kunne klare, noe som samsvarer med det Palm og Stokke (2013) skriver i sin forskning. Anna fortalte at de ikke utnyttet seg av vikar, men laget større grupper.

Imsen (2016) trekker inn seks viktige faktorer som jeg mener kan relateres til de ulike måtene å organisere undervisningen på. For å få «hjulet» til å gå rundt må man ha skoleledelsen i ryggen. Lærersamarbeidet må fungere på teamet, og man må være enig om hvordan man sammen kan organisere trinnet for å utnytte ressursene best. På trinnet til Anna benyttet de ikke seg av vikar, men satte heller sammen litt større grupper på hver stasjon. Dette gjorde at de lærerne som var tilstede hele tiden, hadde kjennskap til måten de organiserte undervisningen på. En utfordring her vil være at elevene da ble satt sammen med elever de ikke hadde jobbet med så mye fra før, og kanskje ikke er på samme lesenivå.

Jeg mener det er viktig å organisere undervisningen slik at eleven ikke mister fag de er interessert i. På de to skolene som ikke hadde stasjonsundervisning var styrkingstimene lagt inn der eleven hadde norsk. Da slapp de å miste fag de synes var spennende og artig. Jeg har selv sett elever som har blitt tatt ut i gymtimer eller kunst & håndverks timer, som ikke har fungert i det hele tatt. Noe jeg tror har sammenheng med motivasjon og skuffelsen for å miste fag eleven kanskje mestrer godt. Forskning gjort av Meyer (2005) viser at en av tingene som fører til god undervisning er elevmedvirkning, noe jeg tror er viktig med tanke på hvilke timer elevene blir tatt ut av undervisningen.

Oppsummering

En kort oppsummering viser at organiseringen har sammenheng med hvor mange voksne det er tilstede i klasserommet. Det er viktig at lærerne har klare oppgaver om hva de skal gjøre til enhver tid. Begge kontaktlærerne fortalte at de utnyttet ressursene de hadde så godt de kunne. På to av skolene brukte de norsktimene til styrking, noe som gav dem anledning til å ta ut elevene i mindre grupper. Det trinnet som organiserte undervisningen med stasjoner hadde allerede små grupper ferdig inndelt. Dette trinnet benyttet seg ikke av vikar, mens det på den andre skolen ikke ble sagt noe om vikarbruk. På den tredje skolen ble det ikke alle gangene satt inn vikar, og styrkingen til de svake leserne falt bort.

4.4 Hvordan tilpasses undervisningen

Slik jeg tolker måten de arbeider med tilpasset opplæring på de ulike skolene, så tenker de ganske likt. Alle skolene setter i verk ulike tiltak for å styrke de svake leserne. De følger Saabye (2016) sin generelle del ved å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, ikke bare i forhold til hvordan undervisningen blir lagt opp, men også hvordan undervisningen blir organisert og leksene tilpasset. I følge Lev Vygotsky sin proksimale utviklingssone var det viktig å ha noe som elevene mestrer, men samtidig ha noe å strekke seg etter. I følge (Imsen, 2016) er det viktig at elever som skal lære noe nytt, har noe som gir litt utfordring, og er «litt» vanskelig.

Både Frida, Lisa og Anna fortalte at de jobbet med ulike ting på skolen alt utfra hva den enkelte elev trengte å øve mer på. Dette utfra resultatene på Carsten leseprøve, og den kjennskapen de hadde til den enkelte elev. Ifølge Carlsten (2016 a) er hensikten med prøven å fange opp de leserne som leser under 25 ord pr. minutt, og har flere feil i oppgavene og på diktatene. Læreren kan ikke bare ta denne prøvens resultat i betraktning når de velger ut de elever som skal få ekstra oppfølging i lesing. Å ha god kjennskap til den enkelte elev vil også være med på å avgjøre hva den enkelte elev trenger å jobbe mer med.

På alle stasjonene på trinnet til Anna var undervisningen tilpasset gruppens nivå uansett fag. Det var to av gruppene som hadde lavt lesenivå. De svake lesere blir i tillegg lest med på morgenen, sammen med en av de voksne på trinnet. Lesetreningen på morgenen veksler kontaktlærerne på trinnet å ha ansvaret for. Da blir elevene tatt ut alene, to og to, eller i en gruppe på fire elever. Dette ser jeg på som et godt og etablert samarbeid på teamet. De seks sentrale rammefaktorene som (Imsen, 2016) beskriver har sammenheng med dette teamarbeidet. Lærerne på dette trinnet har et tett lærersamarbeid. De grupperer elevene slik at de skal utnytte ressursene maksimalt. Arbeidsformen de nå har er tilpasset den enkelte gruppe. Tiden de har til rådighet på skolen utnyttes slik at elevene har effektiv undervisning de minuttene hver stasjon varer. Stasjonene kan vare i fra 20 minutter til en halv time med hver gruppe.

På skolen jobbet de på forskjellige måter. Det kunne være med tekster i forhold til leseforståelse, bokstavtrening eller stavelser, i tillegg til å lese på teksten de hadde i lekse.

Anna forteller;

...Hovedboken brukes mye på skolen, også har dem lånebok. ... men så har dem tilpasset leselekse...

Slik jeg tolker Anna jobbet de på skolen med å tilpasse lærestoffet utfra hva den enkelte gruppe hadde behov for, og ikke den enkelte elev. De tilpasset også leseleksene med kopierte tekster fra samfunnsfag og naturfag. Dette fordi gruppene som var satt sammen hadde ganske likt nivå. Ved å jobbe med leseforståelsen vil elevene etterhvert raskere kunne finne ut hva som egentlig står i teksten (Roe, 2014). Gode lesestrategier lærer eleven gjennom å prøve selv, ifølge Roe (2014). Siden gruppene er delt inn etter nivå, er det det naturlig å tenke at enkelte av elevene ikke vil ha tilfredsstillende utbytte av samme undervisning med tanke på lesestrategier. De vil mest sannsynlig ha ulike utgangspunkt. Noen vil kanskje ha behov for mer spisset tilrettelegging. Å kunne tilpasse veiledning og oppfølging til den enkelte elev er viktig for at eleven skal komme seg videre i leseprosessen, noe Roe (2014) påpeker er viktig å huske. For å kunne gjøre dette er det viktig at elevene lærer seg ulike lesestrategier de kan bruke. Det første elevene må lære seg er å innse hva de ikke forstår, først da kan de jobbe videre med leseforståelsen (Kulbrandstad, 2003).

Frida forteller;

Det er viktig, veldig viktig å forklare hva teksten handler om

Frida tar tak i den nye teksten ved å gi elevene en gjennomgang som er tilpasset de eller den eleven hun tar ut av klasserommet. Hun velger å gjennomgå teksten ved å lese høyt for eleven(e) slik at de lettere skal kunne få med seg innholdet i det som blir lest. Dette kan også være med på å øke motivasjonen for de svake leserne, ifølge (Imsen, 2014). Frida bruker tid på å forklare ord som er vanskelig. Det vil gjøre at eleven (e) vil få en bedre innholdsforståelse, og lettere kunne lese og forstå teksten underveis i leseprosessen. I følge Kulbrandstad (2003) er det viktig for svake lesere å lese på nytt det de ikke forstår. Da vil eleven underveis i leseprosessen få mer og mer med seg, noe som jeg tror kan være positivt for selvbildet.

Frida har valgt å bruke samme lesebok som resten av trinnet bruker. Hun startet i høst med å gi dem kopier å lese på som var kortere og enklere tekster fra samme lesebok. Hun gikk etter hvert til å gi elevene samme lesemengde som trinnet har. Elevene fikk da noe å strekke seg

etter, samtidig som de hadde samme lesetekst som resten av klassen. Denne type tekster bør finne seg innenfor det Vygotsky kaller elevens proksimale utviklingssone, og tilpasses den enkelte elev. Eleven skal kunne lese litt selv, men ved å få hjelp av en annen som kan mer enn dem selv skal eleven kunne utvikle seg og bli en bedre leser (Solerød, 2012). Lyster (2012) skriver om den indre og den ytre motivasjonen. Dette er viktig for Frida å tenke på siden hun har elever som trenger ekstra oppfølging i lesing. Læreren må være påpasselig på at eleven ikke sammenligner seg selv med resten av klassen, som er en dårlig motivasjonsfaktor. De ser fort selv at de ikke leser tekstene like godt. Det viktige er å bygge på den indre motivasjonen som skolen skal hjelpe til med. Å kunne se sin egen utvikling, uavhengig av hva de andre elevene leser og får til (Lyster, 2012). Slik jeg oppfattet Frida var hun klar over dette, men uttrykte at elevene var såpass gode lesere at de kunne bruke de samme tekstene som klassen hadde. Hvilket læremiddel som blir tatt i bruk er opptil den enkelte lærer (Imsen, 2016). Det er viktig at læreren kjenner eleven såpass godt at de vet hva eleven mestrer uten at det blir for mye for eleven. For lange tekster kan fort virke umotiverende og uoverkommelig for enkelte elever. Ifølge Imsen (2014) er den største utfordringen for lærere å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Slik jeg tolker Frida leser alle elevene hele teksten i boka. Om de svake leserne får lest gjennom hele teksten flere ganger i uken blir det ikke sagt noe om. For å bli gode lesere er det viktig at eleven har fått tilpasset stoffet etter egne evner og lesenivå.

De er såpass gode lesere at de klarer det, og kan godt ha de samme tekstene

Når jeg spurte om hun kunne fortelle mer om tekstene hun brukte svarte hun;

... der er et stort tilfang av ulike tekster i disse bøkene, og man er veldig fornøyd med dette norskverket. Det er veldig nyttig og brukbart. Vi trenger ikke hente ting fra andre steder ...

Frida hadde elevene ute tre ganger i løpet av uken. Enten i liten gruppe eller en og en. Ifølge Lyster (2012) er disse to måtene å tilpasse leseundervisningen med svake lesere det som gir mest effekt. Måten undervisningen tilpasses på kan ha sammenheng med hvor stor lærertetthet det er i klasserommet. Læreren vil komme tettere på eleven for å rettlede

underveis i lesingen når gruppene som blir tatt ut er små. Frida hadde mulighet til å rettlede elevene siden hun tok dem ut av klasserommet. Hun samlet ikke alle elevene som strevde med lesing i en gruppe, men hadde valgt å dele dem opp. Slik jeg ser det fikk hun fordelt tiden godt på alle elever som trengte ekstra lesing.

Vi prøver å sette sammen de som er på samme nivå,

eller vi tar dem ut en og en fortalte Lisa.

Så jobber vi jo med forskjellige ting når dem er ute i de gruppen. Da kan vi lese, og jobbe med lesetreneren.com der det er høyfrekvente ord. Stoppe opp å lese, og dele opp ordene i stavelser. Det er litt forskjellig, i tillegg jobber vi med det dem treng. Noen treng mengden. Det er forskjell der.

I tillegg til å jobbe med disse tingene leste de også fra leseboka. Lisa hadde valgt å ha samme lesebok som resten av klassen, akkurat som Frida. Ved å stoppe opp underveis i lesingen vil elevene tenke tilbake på hva som er lest, og kanskje prøve å se om de har forstått teksten, noe også Håland m.fl. (2008) ser som viktig. Lisa sitter sammen med eleven og kan i tråd med Roe (2014) veilede underveis. Det kan virke som om Lisa bruker den analytiske metoden når hun jobber med enkelte elever. Hun stopper opp i teksten og deler enkelte ord opp i stavelser, «top- down» metoden. Denne metoden kan også være med på å øke leselysten til elevene (Traavik & Alver, 2012). Dette kan ha sammenheng med at hun vil gjøre elevene språklig bevisste, og i samsvar med Kulbrandstad (2003) vil elevene som trenger å jobbe mer med stavelser får det underveis i leseprosessen. Lisa har elevene i liten gruppe eller alene ute av klasserommet, og benytter muligheten til å jobbe mer effektivt med svake lesere.

Jeg bruker å dele opp, eller å stoppe dem sånn at de ikke les hele. Dem får kortere stykker, og heller lære seg de ordbildene enn å ha for mye. Det er litt motivasjon også at de føler at de får til

Lisa tilpasset lesemengden etter den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2016). Hun merket av i teksten hvor langt de skulle lese hjemme. Elevene har noe å strekke seg etter, samtidig som det ikke skulle være for vanskelig. Dette mener jeg Lisa gjør ved å sette merke i teksten. Da vil alle elever få den lesemengden som er tilpasset dem, og bygge på det de kan fra før.

Lisas håndtering ved å tilpasse lesemengden etter den enkelte elev, kan bygge opp under den indre motivasjonen i tråd med Wang og Guthries definisjoner sitert i (Lyster, 2012 :32).

Lisa tilpasser lesemengden etter den enkelte elev, slik at eleven kan føle at de lykkes med lesingen (Lyster, 2012). I følge Imsen (2014) leser elever som sliter sakte og ujevnt, og har vanskelig for å kjenne igjen ordbilder. Lisa har kortere tekster til elevene som leser sakte, hun ser dermed ut til å vise forståelse for at leksene kan bli uoverkommelige for enkelte, dersom de skal ha de samme leksene som de andre på trinnet, dette samsvarer med Nordahls (2015) tanker om lekser. Hun jobber med at elevene skal lære seg ordbilder og ikke bare lese for å lese. Å lese uten å egentlig forstå innholdet hemmer leseforståelsen. Det å få med seg innholdet i teksten er det viktigste, ikke å lese en lang tekst som eleven ikke får noe ut av. Slik jeg har tolket Lisa har hun sett dette og jobber utfra hva den enkelte elev har av kunnskaper fra før.

Siden Lisa jobber med ordbilder kan det være tegn på at ordavkodingen ikke er automatisert, noe Hekneby (2011) påpeker kan være en årsak til at elever ikke får med seg innholdet i lesetekster. Hun tar dermed hensyn til elevenes forståelse i forbindelse med lesinga. Dette samsvarer med å bygge opp «Det indre leksikonet» som Granberg (1996: 32) skriver om, der elevene ikke har kjennskap til mange nok ord. Derfor blir det vanskelig for disse elevene når de leser. Noen ord kjenner eleven godt, mens andre ord som ikke er så kjent må leses lyd for lyd. Eleven har kanskje ikke kommet seg helt gjennom den fonologiske lesingen (Traavik & Alver, 2012). Dermed kan Lisas arbeid være sentrale for elevenes leseutvikling.

Oppsummering

En kort oppsummering viser at alle de tre lærerne har satt i gang ulike tiltak for å styrke de svake leserne. De tre lærerne har tilpasset undervisningen, organisert og tilpasset lekser så godt de kan utfra de ressursene de har. Ingen av skolene kunne tilpasse undervisningen helt opp mot hva den enkelte elev trengte. Alle skolene jobbet som oftest i små grupper med elever som hadde ganske likt lesenivå. Dette kan tyde på de ikke hadde ressurser nok til å følge opp enkelt elever i alle fag. Utgangspunktet for de elevene som har fått ekstra

oppfølging i lesing er Carlsten leseprøve. På stasjonene ble undervisningen tilpasset den enkelte gruppe, og ikke den enkelte elev når undervisningen ble lagt opp. På de to andre skolene var det en styringslærer som tok ut de svake leserne en og en, eller i små grupper. Det kunne også være kontaktlærer eller assistent der de hadde det. Hovedboka på skolen for både Frida, Lisa og Anna sitt trinn var klassens egen lesebok, men de hadde ulike lekser. Anna hadde tilpasset leseleksen med å kopiere opp tekster fra samfunnsfag og naturfag, Frida hadde valgt de samme lesetekstene og samme lesemengde som resten av trinnet, mens Lisa hadde tilpasset tekstene i boka til hver enkelt elev. I tillegg til å høre elevene i lesing, jobbet alle lærerne med ulike andre ting elevene trengte for å komme videre i leseutviklingen. Det kunne være leseforståelse, dele ord i stavelser, bokstavtrening eller ordbilder.

4.5 Hvordan fungerer skole/ hjem samarbeidet?

Alle de tre lærerne jeg intervjuet var klare på at det var viktig for elevene å lese hjemme. Skulle elevene utvikle seg som lesere måtte de fulgt opp med lesingen. Alle lærerne mente de ikke klarte å gi tilstrekkelig leseopplæring på skolen, og at de var avhengig av foreldrenes hjelp. Lesing kan alle foreldrene hjelpe til med (Nordahl (2015)). Dette er noe jeg også mener. Alle foreldre kan hjelpe til i større eller mindre grad, også med tanke på holdning til leksene.

Det dem gjør hjemme er kjempe viktig

Dette utsagnet kom fra Lisa da vi snakket om skole hjem- samarbeid. Kapasiteten for å hjelpe de svake leserne på skolen strekker ikke til, og derfor er man avhengig av foreldrene. Hun forteller at de fleste foreldre følger opp leksene hjemme, men at de ikke har noen oversikt over om de har gjort leseleksene sine.

Foreldrene vet hva som skal leses hjemme, men kan også bestemme selv hvor de stopper i leseteksten hvis det skulle bli for mye. Da merker de av hvor langt de har lest. Slik at Lisa vet om det, når hun skal lese med elevene på skolen dagen etter. Slik jeg tolker Lisa har hun god kommunikasjon med foreldrene, noe som er viktig for elevenes læring. Både elevene, foreldrene og skolen vet hva som må til for at elevene skal nå målene som er satt. Hun stoler på at leksene blir gjort. Alle parter er innforstått med hvordan det skal gjøres, noe som kan

virke trygt og forutsigbart for eleven (Nordahl, 2015). Utdanningsdirektoratet (2015a) nevner at det er sentralt å tilpasse undervisningen, samt viktigheten av at både elever, foreldre og lærere vet hva de har å forholde seg til. Er det dager foreldrene ser at leksene blir for lang tar de ansvar og gjør den litt kortere. Engen (2002) skriver at det er bedre at foreldrene leser litt med elevene, enn ingenting.

Det er gjort avtaler med foreldrene deres at er lekse for lang så stopper de bare.

At dem regule det litt selv også. De ser på hvor motivert dem er til å lese.

Foreldrene setter en strek i boka, eller bare gir meg en beskjed. Det ikke sånn at de skal tvinges gjennom leksen.

Dette tror jeg er viktig både for motivasjonen, og for å fremme leseutviklingen. Barna motiveres til å bli selvstendige lesere, ifølge Kulbrandstad (2003). Jeg tenker det samme som Lisa. Å tvinge barna til å lese vil gi umotiverte elever, noe som ikke vil utvikle deres leseferdighet. De vil kanskje miste motivasjonen og stoppe opp. Jeg tror også det er bra for foreldre å bli involvert i leksene på denne måten. Da vil de være med på å regulere mengden av lekser, og det blir ikke bare noe skolen har bestemt. Nordahl (2015) skriver at barn trenger gode arbeidsvaner og rutiner for lekser. Det er viktig å lytte til foreldrene når det gjelder lekser, sier (Engen 2002). Å sette strek i boka som viser hvor langt de har lest viser at foreldrene er engasjert i leksearbeidet til eleven, samtidig er det viktig at foreldrene får gjort lekser med elevene før eller etter fritidsaktiviteter, og ikke lar dem slippe. Nordahl (2015) påpeker at dette fort kan bli en vane hvis eleven stadig ikke trenger å gjøre lekser på grunn av andre ting. Dette kan også fort bli en unnskyldning for eleven, og de kan utnytte situasjonen til å ikke lese. Og leser kanskje mindre enn de egentlig har kapasitet til. Slik jeg oppfatter Lisa følger de fleste foreldrene opp leksene, men de gangene leksene ikke er gjort kan hun merke det på dem.

Vi har jo norsk hver dag på skolen, så vi prøve å gå gjennom leseleksa først før vi begynne med noe nytt

Hvordan læreren organiserer undervisningen er opp til læreren selv, ifølge Imsen (2016). Det kan være viktig for elevene at Lisa starter dagen med gjennomgang av lekser. Hvordan dette blir organisert er ikke like viktig for eleven. Det viktige for eleven er å kunne vise at leksene er gjort. Det er noe jeg mener Lisa gjør ved å gjennomgå lekser hver dag. Nordahl (2015) skriver at foreldrene skal vise interesse for hva barna holder på med ved å engasjere seg i leksene, men jeg mener også skolen skal vise den samme interessen for hva elevene har gjort hjemme. Ved å lese gjennom det som har vært i lekse vil elevene også se at læreren er interessert i hva de har lest i lekse. Dette kan motivere elevene til å gjøre lekser. Jeg har hørt elever si, vi trenger ikke gjøre lekser for de sjekker ikke uansett.

Frida uttrykte klare forventninger til elevenes foresatte, da hun sa:

Vi forventer jo at foreldrene hører på at ungene leser hjemme

Frida hadde, i likhet med Lisa ingen oversikt, men hun kunne fort høre på elevene om de hadde lest på lekse. Elevene hadde en lekseprøve på slutten av uken som tok for seg alle fag, men Frida var ikke involvert i den. Jeg tror Frida har en stor fordel av å kjenne elevene såpass godt som hun gjør.

Det nytter ikke for en dårlig leser å si at jeg har lest ti ganger. Også vises det ikke. Det er jo fordelene med å at det er et menneske som har gangen i det. Man blir kjent med ungene, og ser fremgang. Og eventuelt ikke fremgang

Her fremhever hun at det er sentralt at å ha kjennskap til elevene for å se deres leseutvikling. Når en elev sier at de han har lest og det ikke høres, kan det være mange forklaringer på det. En forklaring kan være at eleven ikke vil innrømme for læreren at leksene ikke er gjort. En årsak til dette kan ligge i den negative effekten ved den ytre motivasjonen som Lyster (2012) relaterer til blant annet elevens ønske om å tilfredsstille lærerens krav. Fordi dette har skjedd mange ganger før, men eleven vil prøve å lese for læreren slik at han får ros, og ikke skjenn.

Mange barn har ikke foreldrene tilstede når leksene gjøres, noe som er viktig å ha, ifølge Nordahl (2015). Da kan det være at barnet leser til seg selv for å komme gjennom leksene. Barnet vil ikke ha noen som er der som lytter og veileder underveis, slik Nordahl (2015)

beskriver er viktig. Det hjelper lite på elevens leseutvikling hvis barnet ikke har noen å hjelpe seg hjemme.

Forskning utført av Hattie (2013) viser at det er sammenheng mellom hvilken utdanning foreldrene har, og hvordan barna gjør det på skolen. Det er også en erfaring Frida nevnte i intervjuet, at det er forskjell på hva foreldre kan hjelpe til med hjemme. Elever har ulik bakgrunn, noe som også viser seg på hvor mye lesker barna gjør. Å ikke bli fulgt opp med lesingen vil føre til saktere leseutvikling. Ved å ha god kommunikasjon mellom skole og hjem, som Utdanningsdirektoratet (2015 c) påpeker kan man som lærer bli bedre kjent med foreldrene. Dette kan gi den tryggheten foreldrene trenger for å åpne seg for læreren og sammen finne gode løsninger som er positivt både for elev, foreldre og skole. Forskjellig bakgrunn og utdanningsnivå til foreldrene skal ikke påvirke barns læring (Nordahl, 2015).

Det er ikke den lange stunda som trenges, men den jevne stunda til daglig.

Slik jeg tolker Frida kan alle foreldre hjelpe til med lesingen, noe også Nordahl (2015) påpeker. For å få til leksene er det holdningen til foreldrene som er viktig for eleven, ifølge Nordahl (2015). Har ikke foreldrene denne holdningen vil det også gå utover elevene. For å bli gode lesere trenger barna engasjerte foreldre hver dag. Som Frida sa;

Det er den jevne jobbingen som gir resultat på sikt.

I intervjuet med Anna fortalte hun;

Vi er ganske tydelig på at hovedansvaret ligger hjemme, fordi vi klarer ikke å gi dem den tilstrekkelige leseopplæringen de trenger her. Når vi har gjort en Carlsten kartlegging, så er det kontaktlæreren som har ansvaret for å ringe hjem til de som trenger videre oppfølging, så sier vi litt hva prøven viser, hvordan vi tenker å jobbe, og hva de må gjøre hjemme.

Her påpeker Anna hvor viktig samarbeidet er mellom skolen og foreldrene. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2015 a) som skriver at ansvaret er hos foreldrene, men det er skolen som skal ta initiativet for å få dette til. Det ansvaret som ligger på foreldrene er stort.

De skal samarbeide med skolen ikke bare om det reinte faglige, men også hva slags undervisning eleven skal få, og hvordan de skal nå målene, ifølge Nordahl (2015). For å få dette til må læreren ha god kontakt med foreldrene, og få et godt innblikk i foreldrenes situasjon og behov, skriver Nordahl (2015). Det er ikke alltid det er like enkelt å få tett kontakt med enkelte foreldre, noe som kan ha ulike årsaker. Hvordan hjemmeforholdene er for eleven kan mange ganger virke inn på læringen. Det kan være at foreldrene ikke har den bakgrunnen som trengs for å hjelpe til, noe som ifølge Nordahl (2015) ikke skal påvirke elevens læring i utgangspunktet, men som likevel kan være et element i leseopplæringa.

Det er viktig å finne løsninger hvor alle parter er fornøyde. Om det er vanskelig å gjøre lekser hjemme er det viktig at skolen informerer om leksehjelp som mange skoler har, ifølge Nordahl (2015). Ved å bruke dette tilbudet vil barna få gjort leksene på skolen før de kommer hjem, men motivasjonen til å lese hjemme sammen med barna mener jeg likevel må være tilstede. Dette mener jeg er en bra ordning for elever som kanskje ikke har den hjelpen de trenger hjemme, eller for foreldre som føler at de ikke strekker til. Det er vanskelig for de hjemme å vite hvor barnet befinner seg hvis foreldrene aldri har tid til å følge opp. I tillegg vil foreldrene som ikke gjør lekser hjemme med barna, legge bort litt av ansvaret for skolearbeidet.

Det virket som Anna sitt team hadde god kontroll på hva elevene leste hjemme

Dem har et lesekort som vi tar inn hver fredag. Hvis de har lest fire lesedager så får dem et klistermerke. Da må foreldrene skrive hva dem har lest, hvilken bok, hvor mye, og hvem dem har lest sammen med

Det var viktig at foreldrene fulgte opp på lesekortet og skrev ned det de hadde lest hjemme. Nordahl (2015) skriver at det er viktig å vise interesse og hjelpe til, noe jeg mener lesekortet viser for elevene. Hvis det ikke er lest alle dagene, og dette gjentar seg uke etter uke er det viktig for læreren å finne årsaken. Klistermerkene kan samsvare med det Lyster (2012) skriver om ytre motivasjon, men det kan tenkes at ytre motivasjon ikke er entydig negativt. Det er viktig å tenke på hva som er god og dårlig motivasjon for eleven. Jeg tror det kan virke motiverende for elevene å få klistermerke for antall leste dager, at lesingen dermed kan bli morsom for flere. Men det kan også være en ulempe med tanke på de elevene som ikke får

klistermerke. De vil kanskje oppleve dette som et nederlag for seg selv, og bli synlig for de andre elevene som får det med seg. Anna fortalte at de på fredager avsluttet uken med å vurdere leseleksene for hverandre.

Da sitt dem med læringspartner, også har dem noen kriterier de skal vurdere etter. Da er vi inne på grupperommet, og da har dem den leseteksten som de har hatt tilpasset hjemme De får kanskje tre minutter de skal lese høyt til læringspartneren sin. Når det er gjort, går dem etter en fem seks kriterier, du stoppa med punktum, du leste i passe tempo, også bytter dem roller. Det er jo litt for ofte i skolehverdagen at elevene bare leser en setning eller i 30 sekund, men her får dem lest i lengere perioder med en lesepartner som har samme lesenivå.

Denne måten å legge opp undervisningen på kan virke både motiverende og meningsfylt for elevene, som også Imsen (2014) skriver. De får lest med en læringspartner som er på samme nivå, noe som kan virke betryggende for eleven. Samtidig må også eleven lære seg å bruke ulike lesestrategier når de leser (Imsen, 2014). Elevene får god tid på å lese tekstene samtidig som de må prøve å tilpasse lesestrategien etter hvilken tekst de leser (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lesetekstene elevene har i lekse er både naturfagtekster og samfunnsfagstekster, noe jeg tror kan være bra for å utvikle leseforståelsen. I tillegg kunne elevene lese i leseboka de hadde lånt på biblioteket eller klassens lesebok som de hadde liggende i sekken. Elevene hadde hele tiden nok lesestoff med seg hjem, og kunne velge selv. Ulike tekster har ulikt formål, og må derfor leses forskjellig. Når eleven satt med læringspartner leste de høyt for hverandre, noe Håland m.fl. (2008) også nevner. For å få bedre innholdsforståelse i lekse fortalte Anna at de også kunne lese den på skolen. Da skulle eleven fortelle hva teksten inneholdt. Læreren ville få innblikk i elevens metakognisjon, ifølge Kulbrandstad (2003). Ved å lese sammen med eleven på skolen kan læreren introdusere nye lesestrategier eleven kan prøve ut under veiledning fra lærer. Det er da eleven lærer nye lesestrategier, ifølge (Roe, 2014). Dette vil være med på å utvide den nærmeste utviklingssonen til elevene.

De tre betingelsene Nordahl (2015) nevner for å gjøre lekser er kjent stoff, tilpasset stoff, og at stoffet ikke er uoverkommelig. Slik jeg tolker informantene var lærestoffet tilpasset elevene, og alle hadde gjennomgått stoffet på forhånd. Dette hadde elevene gjort sammen med styrkingslærer eller kontaktlærer. De svake leserne hadde fått tilpasset lesemengden på

leksene som skulle gjøres hjemme utfra den enkelte elev. Det er viktig å stole på seg selv som lærer, og at man tar de riktige valgene (Imsen, 2016). Jeg tolker alle informantene dit at de læremidlene som ble brukt var gjennomtenkt og tilpasset den enkelte elev.

Oppsummering

En kort oppsummering viser at alle lærerne fremmet foreldrenes rolle som viktige bidragsyttere for elevenes leseutvikling. Skolen kunne legge til rette, men hjemmet måtte hjelpe til. Det er viktig med god kommunikasjon mellom skole og hjem slik at de sammen kan finne gode løsninger for eleven. Å involvere foreldrene i elevens skolearbeid vil være å gi dem ansvar som for mange kan være positivt. Samtidig er det viktig at læreren kjenner eleven godt, noe et godt skole- hjem samarbeid vil være med på å styrke. De elevene som hadde foreldre som fulgte godt opp fikk de beste resultatene.

4.6 Har tiltaket gitt resultater?

De tre informantene fortalte om ulike tiltak som ble satt i gang etter første Carlsten leseprøve var tatt. Anna hadde tatt Carlsten leseprøve to ganger. De hadde fått gode resultater på test nummer to.

Ja, det er i hvert fall fire av de som gjorde det veldig dårlig i høst som har gjort det meget bra. De er over på alt, også er det jo en utvikling på alle, det er det jo. Men det er jo klart det er jo noen man ønsker enda mer utvikling på.

Slik jeg tolket Anna hadde tiltakene gitt resultat for de fleste elevene i stor eller liten grad. Trinnet til Anna jobbet med stasjonsundervisning, og hadde satt sammen grupper etter lesenivå. Dette gjorde arbeidet med de svake leserne enklere. Imsen (2014) skriver at det er viktig å legge til rette slik at arbeidsmåter og lærestoff er tilpasset. Dette mener jeg Anna og teamet har gjort ved å dele trinnet i flere smågrupper, samtidig som elevene får tilpasset stoff etter lesenivå i alle fag. Ved å tilpasse både arbeidsmåter og lærestoff vil elevene på samme gruppe kunne jobbe med de samme tekstene, og hjelpe hverandre. Slik jeg tolket Anna var det ikke store forskjellene på lesenivå i disse grupper, i forhold til om elevene har sittet blandet.

Ifølge Lyster (2012) må skolen tilpasse undervisningen til den enkelte elev slik at de føler at de lykkes. Dette mener jeg Anna og teamet har prøvd. Elevene som sitter sammen med elever

som leser de samme tekstene, vil ha større mulighet for å føle at de lykkes, enn om de hadde lest sammen med gode lesere. Spranget mellom den svakeste leseren og den beste leseren i disse gruppene vil ikke være så stort, men nok til at de kan dra hverandre fremover på en positiv måte, noe Vygotskys proksimale utviklingssone legger vekt på. Elevene får lesetekster de mestrer, samtidig som elevene får lesetekster som kan være interessante. Lesetekstene som blir gitt i lekse er naturfagtekster og samfunnsfagtekster som er tilpasset elevenes lesenivå, noe tror jeg kan være med å fenge elevenes interesse. Ikke bare lese i de «vanlige» norskbøkene som fort kan bli kjedelige. Samtidig som disse tekstene ikke er tilpasset de enkelte elevene. I tillegg jobbet Anna og teamet med ulike ting den enkelte elev trengte for å styrke leseopplæringen. Dette tror jeg kan være grunner til at elevene har hatt leseutvikling i større eller mindre grad. I tillegg må elevene være motiverte for å lese, noe de får ved positive opplevelser, som også Lyster (2012) påpeker. Og det å jobbe sammen på nivådelte grupper.

Anna fortalte at de som hadde hatt god utvikling også var blitt fulgt opp godt hjemme. Foreldrene hadde tatt kontakt med skolen for å få tekster i forkant, og lest i helgene. Dette tolker jeg som om elevene har foreldre er interessert i elevenes skolegang. De er hele tiden foreldrene frempå for å få tilgang til leseleksene som skal gjøres, og setter av tid til dette. For å nå målene som er å øke lesehastighet og leseforståelse har elevene foreldre som støtter og hjelper hjemme, noe også Utdanningsdirektoratet (2016 a) påpeker er viktig. Foreldre som følger opp elever mener jeg styrker elevenes motivasjon. Da vil eleven føle at noen følger med på hva de gjør på skolen, og dermed viser interesse for skolearbeidet. For å få fremgang på lesingen tror jeg det ikke er nok å bare lese lekser, elevene må hele tiden ha annet lesestoff tilgjengelig som er tilpasset dem i tillegg. De tekstene eleven leser på skolen eller hjemme må også fenge eleven på den måten at eleven synes det interessant å lese, noe også Lyster (2012) skriver. Jeg mener skolen og foreldrene kan dele på ansvaret her. Det er foreldrenes ansvar å ha ekstra lesestoff hjemme, men skolen skal være behjelpelig å finne stoff hvis foreldrene ønsker det. Anna fortalte at elevene også hadde både klassens egen lesebok og lånebok i sekken hvis de ønsket å lese utover det de hadde i lekse.

Eleven som ikke hadde så gode resultat på Carlsten leseprøve nummer to hadde ikke lest så mye hjemme, ifølge Anna. Dette kan ha ulike årsaker. Hattie (2013) gjorde en undersøkelse som viste at elevenes prestasjon på skolen og utdanningsnivået til foreldrene har sammenheng. Dette tror jeg har sammenheng med hvilket fag eleven har lekse i, men som Nordahl (2015) skriver kan alle foreldre hjelpe til med lesingen. Det kan også være at

foreldrene har gjort så godt de kan, men at leseleksene ikke har vært tilpasset godt nok til disse elevene. Det kan være at enkelte elever ikke har fått tilpasset lesemengden etter sitt lesenivå siden de sitter på grupper, noe som gjør at lesingen blir utfordrende. Det kan også ha sammenheng med lesestrategier som ikke er innarbeidet godt nok, eller at avkodingsferdighetene ikke er automatisert, noe som kan gå utover leseforståelsen, ifølge Kulbrandstad (2003). Jeg tror prøveresultatene viser at skolen må se på de tiltakene som er satt i verk for enkelte elever, og samtidig få til et tettere samarbeid med foreldrene. De må sammen finne løsninger som gir leseutvikling, samtidig som eleven må være motivert for å lese. Slik jeg tolket Anna ville de jobbe videre med de svake leserne, og det samme opplegget.

Lisa hadde et trinn som ikke hadde tatt Carlsten leseprøve nummer to. Dette hadde sammenheng med at de fikk tatt den første leseprøven litt seint på høsten. Når jeg intervjuet Lisa hadde de jobbet med svake lesere og tiltakene en liten stund, men det kom ikke frem under intervjuet hvordan de hadde jobbet med elevene før prøven var tatt. Slik jeg forstod Lisa hadde hun tidlig dannet seg et bilde av hvordan elevene som leste, og resultatene på den første Carlsten leseprøve var forventet. Dette kan tyde på at hun kjenner elevene godt, og kan tilpasse etter elevenes forutsetninger (Imsen, 2014). Jeg tolker Lisa slik at hun kjente elevene såpass godt at hun kunne sette i gang tiltak før Carlsten leseprøve var tatt. Siden hun også hadde styringslærer som kom inn i norsktimene, tolker jeg dit at hun utfra kjennskap til elevene tidlig i høst kunne dele de elevene som trengte ekstra oppfølging i små grupper. Dette kunne endret seg etter Carlsten leseprøve, men Lisa sa ingenting om det. Lisa forteller at de svake leserne er blitt flinkere å lese, og tryggere på seg selv, noe Lyster (2012) påpeker når elevene har fått tilpasset undervisning. Slik jeg tolker dette er at de svake leserne på trinnet til Lisa har fått tilpasset leseopplæring over tid, både med tanke på lesestoff, lekser, og de ulike delferdighetene den enkelte elev trengte for å øke sine leseferdigheter. Lisa forteller også at de svake leserne har tilpasset lesemengde på skolen og hjemme. De har samme lesebok som resten av klassen, men lesemengden er tilpasset den enkelte elev. I følge Imsen (2016) er læreboka det viktigste læremidlet, men læreren må også kunne stole på seg selv og bruke sin egen kompetanse (Imsen, 2016). Frida brukte også samme lesebok som resten av trinnet på de svake leserne. Slik jeg tolker Lisa og Frida hadde de utfra elevenes lesenivå funnet ut at leseboka var riktig for elevene. Enkelte ganger kan lesetekstene være lange, og ved å dele opp

teksten i små deler kan sammenhengen bli borte for leserne. Derfor er det viktig for lærerne å dele opp teksten der det er naturlig å ta en pause.

Det var vanskelig for Lisa og Frida si noe om tiltakene hadde gitt resultater på papiret, men utfra skjønn slik de kjente og opplevde elevene hadde tiltakene fungert bra. De så elever som var blitt tryggere og mer motiverte for å lese.

Oppsummering.

En kort oppsummering viser at trinnet til Anna var det eneste trinnet som hadde tatt leseprøve nummer to. På dette trinnet hadde alle de svake leserne utviklet leseferdighetene sine i større eller mindre grad. Det Anna sitt team hadde gjort for å sette inn tiltak for å styrke de svake leserne var å dele inn de svake leserne etter lesenivå, tilpasse undervisningen til den enkelte gruppe ved å jobbe med ulike delferdigheter elevene hadde behov for å øve mer på, og tilpasse lekser. De elevene som hadde best leseutvikling hadde blitt fulgt godt opp hjemme, noe lærerne kunne se utfra lesekortene som ble levert inn hver uke, og via kommunikasjon med hjemmet.

Lisa og Frida sitt trinn hadde ikke tatt Carlsten leseprøve nummer to. De tiltakene som var blitt satt i gang på Lisa sitt trinn var styrkingslærer i norsktimene, og noen ganger assistent inne i timene. Styrkingslæreren og assistenten hadde fokus på de svake leserne. Elevene ble tatt ut i små grupper og lest med. Lisa hadde tilpasset lesemengden til elevene både på skolen og hjemme. I tillegg jobbet også de svake leserne på skolen med de ulike delferdighetene elevene hadde behov for å utvikle for å bli bedre lesere. På Frida sitt trinn var elevene sammen med henne, styrkingslærer eller assistent. Da leste elevene i små grupper. De svake leserne hadde samme lesebok som resten av trinnet, og samme leselekse. Frida brukte tiden sammen med elevene på lesetrening.

5 Avslutning

I dette forskningsprosjektet har målet vært å finne hvilke tiltak som settes i gang etter en Carlsten leseprøve er tatt, og om tiltakene har gitt resultater. Har presentert resultatene opp mot teori, og drøftet det.

Hvilke tiltak settes i gang på småtrinnet når lesehastighet og leseforståelse hos en elev er lav på Carlsten leseprøve, og har tiltakene gitt resultater?

For å belyse problemstillingen valgte jeg fire forskerspørsmål:

Hvem har ansvaret for å følge opp eleven på skolen?

Hvordan organiseres undervisningen? (Hvordan tilpasses undervisningen)?

Hvordan fungerer skole/ hjem samarbeidet?

Har tiltaket gitt resultater?

I denne studien fant jeg ut at det er stor forskjell på stillingene til en kontaktlærer og en styringslærer. Deres opplevelse av det å jobbe med svake lesere var veldig ulik.

Kontaktlæreren hadde flere ulike oppgaver å ta seg av, samtidig som læreren føler et ansvar for å følge opp de svake leserne. Salen (2003) skriver om den komplekse lærerrollen, og om læreren som ikke lenger bare skal tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Den komplekse lærerrollen og de ulike oppgavene har alle lærere uansett stilling, men kontaktlæreren vil nok føle et ekstra stort ansvar for den enkelte elev. Dette kan ha sammenheng med alle de oppgavene en kontaktlærer har i løpet av en skolehverdag og som en styringslærer ikke treng å tenke på. Styringslæreren hadde mindre ansvar enn kontaktlæreren, noe hun mente var en stor fordel for undervisningen. Hun kunne konsentrere seg om de svake leserne og undervisingen rundt disse elevene.

Forskning gjort av Meyer (2005) viser at det er flere kjennetegn på god undervisning, og flere av disse punktene går igjen hos de enkelte lærerne jeg intervjuet. Som å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, ulike undervisningsmetoder og arbeidsmåter, bruke tiden som er disponibel godt, ha god kommunikasjon og struktur på undervisningen. I tillegg er det viktig med god kommunikasjon og tydelige forventninger til eleven. Jeg var på tre ulike skoler som organiserte undervisningen litt forskjellig. Hvordan hvert trinn valgte å organisere undervisningen har sammenheng med hvor mange kontaktlærere som var på trinnet. Fra der det bare er et trinn og en kontaktlærer som skal følge opp alle elevene, til der det er flere grupper og flere kontaktlærere som kan samarbeide. Ved å få et tett samarbeid på trinnet har lærerne også mulighet å dele på de ulike oppgavene. Det kunne være å ta ansvaret for å lese med de svake leserne, til å fordele fagene mellom seg etter interesser og bakgrunnskunnskaper. Slik som en av skolene gjorde. Styringslærer og assistent er inne

noen timer i uken, men i løpet av en skolehverdag vil svake lesere trenge tilpasset lesestoff i alle fag. Og dette kan være utfordrende og få til i en stor klasse. Å være kontaktlærer har mange fordeler, men kan også være en utfordring. Å bli godt kjent med elever og foreldre gjennom et tett samarbeid og god kommunikasjon er positivt for elevens læring.

Organiseringen gjøres på ulike måter alt utfra hvor tett samarbeid på teamet er. Det blir som det blir, skriver Imsen (2016). Det tror jeg også. Alle lærerne jeg møtte gjorde så godt de kunne for å strekke til for alle elever, og ved å utnytte de ressursene man har på trinnet maks, kan ikke kontaktlærer gjøre noe mer. Lærerne er avhengige av at et godt skole- hjem samarbeid skal fungere for å hjelpe elevene med å utvikle leseferdighetene sine.

Stasjonsundervisning viste seg å hjelpe på leseutviklingen for de svake leserne. Dette kan ha sammenheng med at gruppene er små, og den enkelte lærer har bedre kontroll og kan rekke å hjelpe alle når det er en liten gruppe. Lærerne kunne med dette gi elevene en tettere oppfølging, ikke bare i norsk, men i de andre fagene også. Dette viser ikke det samme som forskning gjort av Palm & Stokke (2013). Palm & Stokke (2013) fant ut at svake lesere taper på stasjonsundervisning. Dette kan ha sammenheng med at trinnet som fikk gode leseresultater på andre leseprøve aldri bare hadde en lærer tilstede i klasserommet når det var stasjonsundervisning. Alle lærerne som var på trinnet var klar over at de gruppene med svake lesere. Disse gruppene trengte ekstra oppfølging, og lærerne var ofte innom den stasjonen de svake leserne var alene på under stasjonsundervisningen. De ble fulgt tett opp.

Funn i denne studien viste at elevene fikk tilpasset sin undervisning i alle fag, og lærerne tok hensyn til elevens evner og forutsetninger, noe opplæringsloven (1998) § 1-3 påpeker. Dette trinnet utnyttet at de var tre kontaktlærere på trinnet, og organiserte undervisningen utfra det. Siden trinnet organiserte alle fag på samme måte var det enklere for lærerne å tilpasse de andre fagene som for eksempel naturfag og samfunnsfag. De to skolene som hadde styrkingslærer tilstede hadde organisert det slik at de kom inn i norsktimene, og hentet ut elevene i små grupper, eller en og en. Utover det var det assistent i noen timer. Alle elevene hadde tilpasset lesemengde, både på skolen og i lekse. Ved å bruke de samme lærebøkene som resten av klassen fikk lærerne en litt enklere oppgave med tilpasningen til den enkelte elev. De tok ikke i bruk andre læreverk, men tilpasset lesemengden i klassens egne bøker. Dette hadde sammenheng med lesetekstene i disse bøkene. Ifølge Imsen (2016) er læreboka er det viktigste læremidlet. To av lærerne brukte egne lærebøker som utgangspunkt for de svake

leserne, og tilpasset mengden til den enkelte elev. Dette fordi lærerne mente læreboka var god i utgangspunktet.

Funnene indikerte at foreldresamarbeidet ble ansett som sentralt, noe forskning gjort av Fan & Chen sitert i Nordahl (2015: 44) også viser. Alle informantene hadde samme syn på skole hjem- samarbeidet. Det arbeidet som ble gjort hjemme med tanke på lekser var viktig for elevenes lesefremgang. De kontaktlærerne som jeg intervjuet hadde begge god kontakt med foreldrene, og foreldrene var klar over hva som måtte til for å styrke lesingen til den enkelte elev. Alle elevene ble ikke fulgt opp like godt hjemme, noe som viste seg på lesekortene til den enkelte elev hver uke. Dette viste seg også på den oppfølgingen som lærerne gjorde på skolen, og på Carlsten leseprøve nummer to. Her var det bare en av informantene som hadde tatt Carlsten leseprøve nummer to, så det er vanskelig å si om dette gikk igjen på de andre skolene. Det var tydelig forskjell på elever som ikke var blitt fulgt opp, og de som hadde god oppfølging hjemme.

Det kunne se ut som om alle trinnene tok i bruk repetert lesing for å styrke de svake leserne, noe Klingenberg (2005) nevner som et tiltak som har best effekt på leseflyt. Alle informantene fortalte at de jobbet med lesetekstene på skolen i ulik grad, noe også elevene gjorde hjemme i lekse. De kunne lese i kor, elevene kunne lese til hverandre, eller lese for en voksen. Denne type lesetrening gikk igjen på alle skolene. Om elevene leste med en assistent, styringslærer eller kontaktlærer har ingenting å si, ifølge forskning gjort av Mercer; Meyer and Felton; Rasinski , sitert i (Klingenberg, 2005: 51).

5.1 Avsluttende kommentar.

Denne studien ble gjort av arbeidet til tre pedagoger. Det vil da være vanskelig å konkludere med noe utfra den forskningen som ble gjort. Dette fordi alle elever er ulike og har ulike behov. Hvor mange voksne det er på trinnet har mye å si for hvordan undervisningen blir organisert. Gjennom å jobbe med dette forskningsprosjektet har jeg som lærer og spesialpedagog fått nye erfaringer, og mange ting å tenke på når jeg nå skal inn i en ny rolle på min arbeidsplass. Når jeg har fått snakket med lærere som jobber med svake lesere har jeg erfart at det jobbes på ulike måter, alt ettersom hvordan trinnet organiserer og gjennomfører tiltak for svake lesere. For meg kunne det se ut som om det er viktig å samarbeide tett på trinnene for å få til et undervisningsopplegg som traff de svake leserne i alle fag. Forskningen

var av så liten i omfang at effekten av tiltak ikke kom frem. I videre forskning gjort i større omfang ville det være interessant å se hvordan tiltak ble utført i praksis på de enkelte skolene. Da ville man som forsker kommet enda tettere på pedagoger og elever. Uansett hvilke tiltak som settes i verk, er det ikke et bestemt tiltak som passer for alle elever. Og som Gabrielsen (2014) påpeker skal det ikke være en vente- og se holdning, men sette i gang tiltak så tidlig som mulig. Alle elevene er forskjellige og trenger ulike tiltak for å få leseutvikling. «Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2016 c).

Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Bø, I. og Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlsten, T.C. (2016). *Carlsten prøvene*. Cappelen Damm. Hentet 20.mars. 2017 fra <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/carlstenpr%C3%B8vene-126517>
- Carlsten, C. T. (2016 a). *Lærerveiledning 3.trinn*. Norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen. Cappelen Damm.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Daal, V., Solheim, R., Gabrielsen, N., & Universitetet i Stavanger (2011). Godt nok?: Norske elevers leseferdighet på 4. og 5.trinn. Pirls 2011- Norsk rapport. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hentet 20. januar 2017 fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2011_rapport_web.pdf
- Elvemo, J. (2003). *Lese- og skrivevansker. Teori, diagnose og metoder*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engen, L. (2002). *Lærerens ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring*. (2.utg.). Danmark. N.W. Damm Søn AS.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Latvia: Cappelen Akademisk Forlag.
- Færevaa, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet . Utfordringer og muligheter. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. *Å Lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 196- 222). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. *Å Lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 15-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Granberg, M. (1996). *Lesing- en ferdighet i utvikling*. Otta: Tano Aschehoug.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J.A.C. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive- lese- skrive. Begynneropplæring i norsk* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. Helgevoll, L. Hoel, T (2008). *Lesing er....* Lesesenteret. Stavanger: Utdanningsdirektoratet.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærers verden. Innføring i generell didaktikk*. (5 utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg). Oslo: Abstrakt forlag.
- Klingenberg, J. E. (2005). *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. Otta: Aschehoug.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D.K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Latvia. Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundberg, I. (1984). *Språk er Läsning*. Malmö. Liber.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring- Å komme på sporet. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. *Å Lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s.148-171). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lyster, S.A., H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendals lærerbibliotek.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4 utg). Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet 25.februar 2017 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 4.april.2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 4.april.2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9
- Palm & Stokke. (2013). «*Early Years Literacy Program - en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom?*» *Norsklæreren* Vol. 4. Hentet 15.mars 2017 fra <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/1079963.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Salen, G.B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen. Kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker- i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Univeritetsforlaget
- Saabye, M. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnskolen*. Oslo: Pedlex

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiltak. (s.a.). I: *Bokmålsordboka*. Hentet 10. mai 2017 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+tiltak&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Traavik, H. & Alver, V.S. (2012). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 23. mars 2017 fra [file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Spesialundervisning%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Spesialundervisning%20(2).pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2016 a). *Å forstå grunnleggende ferdigheter*. Hentet 20.februar.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2015c). *God leseopplæring- for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet 20. februar. 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 3.mars 2017 fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet (2015 b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 20. februar. 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva er hjem-skole-samarbeid?* Hentet 27.februar. 2017 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/oversikt/>
- Utdanningsdirektoratet (2015 a). *Prinsipper for opplæringen*. Hente 1.april 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>
- Utdanningsdirektoratet (2016 c). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 4.april. 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Vedlegg 1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Jeg tar master i spesialpedagogikk ved UIT, Campus Alta. I den forbindelse ønsker jeg å se nærmere på hvilke tiltak svake lesere får på småtrinnet. Formålet er å finne ut hvilke erfaringer lærere har i forbindelse med svake lesere og tiltakene som blir gjort i etterkant av Carlsten leseprøve.

Jeg ønsker å intervjuere lærere som har ansvaret for svake lesere, og finne ut hvordan de underviser og opplever disse timene. I tillegg ønsker jeg å se på resultater før og etter tiltaket.

Informasjon.

All informasjon som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil gjøre opptak under intervjuene, men disse vil bli anonymisert. Opptakene vil være innelåst og bli slettet etter at masteroppgaven er godkjent. Etter planen skal jeg levere inn masteroppgaven i mai 2017.

Deltakelse.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger du har gitt bli slettet.

Du får denne forespørselen fordi;

- Du har ansvaret for opplæring av lesesvake elever.
- Dere bruker Carlsten leseprøve som kartleggingsverktøy.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hege Hausner på telefon; 41690119, eller på mail; hege.hasuner@tromso.kommune.no

Eller du kan kontakte:

Veileder Silje Solheim Karlsen på mail; silje.karlsen@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide.

Før intervjuet starter:

- Fortelle mine informanter litt om min masteroppgave og målet med den.
- Si litt om hvordan jeg vil at skolen, informantene og de svake leserne blir anonymisert.
Jeg vil ikke opplyse om skolens navn, men gi skolen et nummer. 1, 2,3 og 4 i ukjent rekkefølge.
Jeg trenger ikke vite om det er gutter eller jenter det er snakk om.
Informanten vil inngå under skolens nummer.
- Informere om at jeg vil ta opp intervjuet, men slettet når masteroppgaven er godkjent.

Problemstilling: Hvilke tiltak settes i gang på småtrinnet når lesehastighet og leseforståelse hos en elev er lav på Carlsten leseprøve, og har tiltakene gitt resultater?

Intervjuet starter:

Forskerspørsmål:

- **Hvem har ansvaret for å følge opp eleven på skolen?**
- Hvilken bakgrunn har du? Er du spesialpedagog, allmennlærer eller assistent?
- Har du selv ønsket å jobbe med svake lesere?
- Hvilken stilling har du ellers på skolen?
- Hvordan opplever du dette arbeidet?

2. Hvordan organiseres undervisningen? (Hvordan tilpasses undervisningen)?

- Hvordan fanger dere opp svake lesere?
- Er det bare Carlsten eller er det andre observasjoner/tester som også spiller inn?
- Har elevene du jobber med ene timer eller er de på lesegrupper?
- Hvordan er elevsammensetningen på lesegruppen? Her tenker jeg forskjellen på lesenivå?

- Jobber dere på grupperom, eller i klasserommet? Eventuelt andre rom.
- Bruker elevene egne lesebøker?
- Hvordan jobber dere på skolen? Leser dere med 1 og 1 elev, leser elevene til hverandre, bruker dere annet materiell (digitalt el. noe annet).
- Hvordan er disse timene organisert i forhold til klassens norsk timer?

3. Hvordan fungerer skole/ hjem samarbeidet?

- Hvilken informasjon er gitt til foreldrene? Skriftlig eller muntlig?
- Er det gitt noen informasjon om hvordan lese lekser skal leses?
- Følger de opp lesingen hjemme?
- På hvilken måte sjekker dere det?
- Får skolen tilbakemeldinger om leseleksene som gjøres hjemme? Om bøkene de leser har riktig nivå.
- Hvordan følges leseleksene opp på skolen?

4. Har tiltaket gitt resultater?

- Hvordan måler dere dette?
- Hvordan var resultatene på Carlsten leseprøve før og etter tiltaket? Da tenker jeg på lesehastighet og leseforståelse.
- Opplever du at tiltakene også har gitt resultater for eleven(e) leseferdighet ellers i skolehverdagen?
- Hva tenker du grunnen kan være til utfallet av resultatet? Da tenker jeg både på de elevene som har hatt god fremgang, og de som ikke har hatt forventet fremgang.
- Hva skjer videre med elevene?

Helt til slutt.

- Oppsummere det vi har snakket etterhvert hovedspørsmål.
- Har jeg forstått det som er blitt sagt rett.
- Har du noe å tilføye?

Vedlegg 3. NSD



Silje Solheim Karlsen

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 01.12.2016

Vår ref: 51275 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51275 Styrking av svake lesere etter Carlsten leseprøve. Prosjektet skal undersøke hvordan lærere arbeider med svake lesere

Behandlingsansvarlig UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Silje Solheim Karlsen

Student Hege Hausner

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hege Hausner hege.hausner@tromso.kommune.no

1 Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51275

Prosjektet regnes som meldepliktig, da enkelte av informantene kan identifiseres i datamaterialet gjennom opplysninger om bakgrunn og stilling. Studenten forklarer på e-post mottatt 01.12.2016, at slike opplysninger kan føre til at informantene identifiseres dersom skolen de arbeider på er liten.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Deltakerne i prosjektet skal informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Informantene har taushetsplikt ovenfor elever, foreldre og andre ansatte, og kan ikke snakke om slike personer på individnivå. Studenten har bekreftet at taushetsplikten skal drøftes med informantene i forkant av intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.